EDITORI:
ELENA PLATON CRISTINA BOCOȘ DIANA ROMAN LAVINIA VASIU

DISCURSUL POLIFONIC ÎN ROMÂNA CA LIMBĂ STRĂINĂ (RLS)

1 / 2020



EDITURA PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ
CLUJ-NAPOCA
2020

Editori:

Elena Platon Cristina Bocoș Diana Roman Lavinia Vasiu

ACTELE CONFERINȚEI INTERNAȚIONALE

Discurs polifonic în Româna ca limbă străină (RLS)

Ediția a II-a

organizată de către Institutul Limbii Române ca Limbă Europeană de la Facultatea de Litere a Universității Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca,

18-19 octombrie 2019

Editura Presa Universitară Clujeană

2020

ISSN

Tehnoredactare computerizată: Cristian-Marius Nuna

Universitatea Babeş-Bolyai
Presa Universitară Clujeană
Director: Codruţa Săcelean
Str. Hasdeu nr. 51
400371 Cluj-Napoca, România
Tel./fax: (+40)-264-597.401
E-mail: editura@editura.ubbcluj.ro
http://www.editura.ubbcluj.ro/

Prezenta lucrare constituie o parte din teza de doctorat intitulată *„Structuri(le) arhetipale ca temei al comportamentului moral în viziunea psihanalitică a lui Carl Gustav JUNG”*, **s**usținută în anul 2018.

Cuprins

Cuvânt-înainte

Scriind aceste rânduri în deschiderea volumului care reunește lucrările celei de-a doua ediții a Conferinței internaționale *Discurs polifonic în Româna ca limbă străină*, ne-am dat seama că, de-a lungul anilor, în textele dedicate RLS, am utilizat, adesea, un ton de-a dreptul militant. Nu de puține ori, în intervențiile destinate comunității noastre profesionale destul de restrânse, de altfel, ne-am simțit obligați să revendicăm dreptul la existență al unei discipline apărute cu aproape o jumătate de secol în urmă și să „luptăm" pentru recunoașterea statutului ei științific. Or, materialele de specialitate publicate în ultimii ani, articolele științifice prezente în diferite reviste, excelentele teze de doctorat elaborate de curând, ca și studiile cuprinse în volumele conferințelor internaționale, din ce în ce mai frecvent organizate în diverse instituții care se îngrijesc de predarea limbii române vorbitorilor nonnativi, ne îndreptățesc să spunem că a venit momentul să depășim etapa lamentațiilor și să afirmăm că ne putem considera niște copii legitimi ai științelor lingvistice.

Suntem tot mai convinși că nu pledoaria pentru recunoașterea demnității universitare a acestui domeniu va putea schimba imaginarul comunității științifice despre RLS. De fapt, stigmatizarea lucrărilor din câmpul didactic nu este o realitate specific românească, așa cum am crezut, poate, mulți dintre noi, ani la rând. Acest fenomen este semnalat, și chiar deplâns, cu aceeași tristețe nedisimulată, și de către didacticienii din mediul extern. Însă tot aceștia ne încurajează, amintindu-ne că globalizarea și internaționalizarea, specifice vremurilor noastre, constituie cel mai favorabil context pentru revendicarea și pentru legitimarea statutului științific al didacticii limbilor. Poate că, în realitate, aceasta nici n-ar trebui să aștepte privilegiul de a fi desemnată de către lumea academică drept *știință*. Simplul fapt că ea reunește o comunitate a unor practici de cercetare care exploatează cele mai actuale teorii și concepte din varii domenii, precum științele limbajului, etnografia comunicării ori științele socioantropologice, în general, științele cognitive, tehnice și digitale, îi conferă deja dreptul la o existență legitimă.

Într-adevăr, în lingvistica actuală românească, se vorbește prea puțin despre RLS, iar unii dintre lingviștii de azi încă mai refuză să vadă însemnătatea cercetărilor consacrate achiziției RLS, atât pentru o descriere științifică cât mai completă a limbii române, cât și pentru fundamentarea teoretică a procesului didactic, singura care poate conduce spre o veritabilă profesionalizare a acestuia. Însă o asemenea

atitudine nu poate împiedica, fără îndoială, noua generație să se îndrepte spre această arie de cercetare. Dimpotrivă, mulți dintre tinerii cercetători au conștientizat faptul că, în realitate, ne aflăm într-o arie extrem de fertilă a lingvisticii aplicate, avantajată de posibilitatea de a conecta, în permanență, cercetările teoretice cu datele empirice furnizate de experiența predării ori de rezultatele învățării.

Lucrările cuprinse în acest volum demonstrează, de altfel, cu prisosință, că forțele științifice au tendința de a se coagula din ce în ce mai bine în jurul didacticii RLS, că direcțiile de cercetare se diversifică și se conturează tot mai clar. Analizând profilul tematic al contribuțiilor de față, observăm că, din fericire, nu s-a renunțat cu totul la cercetările în linie clasică, destinate gramaticii sau lexicului din perspectiva RLS, atât de necesare într-o perioadă în care se pune accentul metodologic pe învățarea conștientă și reflexivă a limbilor: G. G. Neamțu, *Puțină fonetică, puțină ortografie și mai multă gramatică*; Daniela Kohn, *Paradigme încrucișate. Pronumele în tabele dedicate RLS*; Cristina Bocoș, Diana-Maria Roman, *Utilizarea perfectului compus în producerea mesajului scris. Nivelul A2*; Enida Cincora, *Exprimarea circumstanțialului la nivel intrapropozițional*, Cristina-Valentina Dafinoiu, *Sugestii metodologice de predare a substantivului românesc la orele de RLS*; Viorica Vesa, *Dificultăți și sugestii de optimizare a predării prepozițiilor și a locuțiunilor prepoziționale în RLS*; Elena Platon, *Un proiect utopic de lexicografie didactică în RLS*. Iar studiul referitor la achiziția trăsăturilor gramaticale de către copiii pentru care româna este L1 (Ștefania-Lucia Tărău, *Asimetrii și ierarhii în achiziția limbii române ca L1*), deschide, în contrapondere, și posibilitatea unor reflecții asupra raportului dintre româna ca L1 și româna ca L2.

În același timp, observăm, cu mulțumire, și faptul că specialiștii în RLS au înțeles și un alt aspect, esențial pentru această etapă a cercetărilor în domeniu: acela că *Există viață și dincolo de competențele lingvistice* (Lavinia Vasiu), îndreptându-se și spre zone mai puțin explorate în didactica RLS până în acest moment, cum ar fi: competența sociolingvistică (Ludmila Braniște, *Rolul activităților extra-muros în dezvoltarea competenței de comunicare sociolingvistică în domeniul RLS*); comunicarea interculturală (Klaudia Donkova, *Arhetipurile ca formă de comunicare interculturală*; Anca Ursa, *Românii în oglindă: autoimagini și heteroimagini. Jocuri didactice de ajustare interculturală*; Zoica Balaban, Maria Parasca, *Heteroimaginea la români. Studiu de caz: etnonimul neamț*); perspectiva acțională asupra predării limbilor (Maria Grosu, *Abordarea acțională în didactica limbilor-culturi. Configurații teoretice*); aspectele pragmatice ale procesului didactic (Anamaria Gheorghiu, *Consultația didactică în domeniul RLS – aspecte pragmatice ale interacțiunii didactice (mediate*); bilingvismul (Matylda Sokół, *Bilingvismul polono-român. Studiu de caz*; Irina-Marinela Deftu, *De la imperialismul cultural la imperialismul*

lingvistic. Interferențe lingvistice româno-coreene. Atitudini și comportamente lingvistice; Iulia Nica, *Utilitatea limbii italiene pentru predarea limbii române în mediul hispanic*) ori misterioasele dileme legate de traducere (Emilia David, *Metode de traducere a diferențelor de ordin cultural-antropologic de la Georges Mounin la Antoine Berman și Michaël Oustinoff*; Oana Bîrlea, *Particularitățile discursului publicitar și problematica traducerii textelor publicitare japoneze în limba română*).

Nu lipsesc nici studiile care aduc, din nou, în discuție legitimitatea prezenței textului literar la cursul practic de limbă, intrat într-un con de umbră odată cu valul metodelor comunicative (Adelina Băilă, *Utilizarea textului literar în procesul de predare-învățare a limbii române ca limbă străină*), sau care propun spre reflecție concepte mai nou vehiculate în mediul autohton, precum acelea de *competență parafrastică* (Alexandra Olaru, *Competența parafrastică în româna ca limbă străină. Nivelul A1*), *biografie lingvistică* (Maria Suciu, *Aplicabilitatea didactică a biografiei lingvistice*) sau chiar de *document autentic* (José Damián González-Barros, *Utilizarea documentelor autentice la cursurile de RLS: câteva exemple*). Desigur că, dintre subiectele abordate, nu puteau lipsi nici cele vizând predarea RLS în scopuri specifice, predarea limbajelor specializate constituind o provocare continuă pentru profesorii care lucrează în mediul universitar cu studenții străini ce urmează să facă studiile de specialitate în limba română (Andreea-Victoria Grigore, *În prag de alegeri prezidențiale... Utilitatea unei unități de învățare despre Instituția Președintelui României într-un manual de limbaj specializat politico-juridic dedicat studenților străini*; Carmen Livia Tudor, *Concluzii selective referitoare la predarea unui limbaj de specialitate: domeniul tehnic*).

Și studiile consacrate procesului de evaluare, mai puțin abordat, din punct de vedere teoretic, în comunicările prezentate, îndeobște, la conferințe, propun subiecte incitante, fie prin noutatea contextului de evaluare discutat (Nicoleta Neșu, *Prima testare NATO pentru limba română în Italia – testele JFLT*; Nora Mărcean, *Limba română la examenul de Bacalaureat francez: între teorie și realitate. Studiu de caz*), fie prin abordarea unor modalități tehnologice de evaluare online, atât de în vogă și de necesare astăzi (Cristina Varga, *Româna ca limbă străină (RLS). Evaluarea online a competențelor lingvistice*).

Bine-venite sunt și considerațiile legate de designul curricular și de proiectarea didactică în învățarea L2, care iau în calcul procesele cognitive implicate (Lorena Sacalîș, Ioana Sonea, *Modelul backward design în învățarea limbii a doua. Considerații teoretice și aplicații practice*), cu atât mai mult cu cât prezentarea concepției unor materiale didactice aparținând unui capăt extrem de îndepărtat al axei temporale (Adrian Chircu, *File din istoria RLS. Un manual elementar de*

limba română din secolul al XVIII-lea (Ms. rom. Asch 223 din Gottingen) ne ajută să înțelegem mai bine diferențele de perspectivă.

Alături de studiile semnalate, în paginile volumului se regăsesc și considerații de natură diacronică privitoare la destinul limbii române în diverse universități ale lumii (Anna Kubasova, *Predarea limbii române ca limbă de specialitate la Universitatea de Stat din Sankt Petersburg*), precum și reflecții învecinate cu antropologia culturală, privind rolul limbilor-culturi în prezervarea identității (Libuše Valentová*, Rezistența prin cultură, ieri și azi, în comunism și în societatea de consum*).

În întregul său, volumul acoperă, așadar, direcțiile fundamentale de cercetare abordate în didatica limbilor străine, în general, și ne dă speranțe că, în scurt timp, *Discurs polifonic în Româna ca limbă străină* va deveni o manifestare cu tradiție la Institutul Limbii Române ca Limbă Europeană al Universității Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca. Suntem convinși că, pe viitor, această conferință va reuni din ce în ce mai mulți cercetători preocupați de studiul raporturilor dintre limbă, cultură, societate și școală, care devine tot mai vizibil azi, în câmpul științelor umane.

Le mulțumim, pe această cale, celor care au pregătit și au trimis lucrările în vederea publicării, contribuind la apariția acestui volum, menționând că responsabilitatea pentru conținutul studiilor le aparține, în întregime, autorilor. În egală măsură, le mulțumim și celorlalți participanți la conferință, care, prin comunicările prezentate, au completat discursul polifonic din RLS cu voci dintre cele mai diverse, dându-ne ocazia să ne formăm o imagine cât mai realistă asupra preocupările științifice ale tuturor celor care, în diverse contexte, au misiunea de a asigura o soartă cât mai fericită limbii române în întreaga lume.

Elena Platon

Puțină fonetică, puțină ortografie
și mai multă gramatică

G. G. Neamțu*

Abstract. *A Bit of Phonetics, a Bit of Orthography, and a Bit More Grammar.* In the present article, we examine the special status of the *i*'s at the end of certain words from a triple perspective: phonetical/phonological, written, and morphological. Understanding the correct option – with one, two, or three *i*'s – represents the end goal. To this end, we revise the contextual variants and allophones of *i* in the oral code and their written markings, along with the relevant theoretical aspects, in looking for a correspondence of the type "one letter – one allophone". Where the incongruity between the written and the phonetical realizations exists (i. e. where we write more *i*'s than we utter), it is justified from both a phonological perspective, but also – perhaps more importantly – from a grammatical one. In the first case, we witness the merge of two *i*'s as a result of complicated, co-articulative processes. In the second case – the one on which we place significant emphasis – the justification lies with the grammatical charge of every individual *i*, i. e. the grammatical signification of each morpheme/inflection (verbal or nominal desinences, definite articles, and verbal suffixes). All of the above – whether materialized as *i* or not – appear at the end of flexible words, and without them, these words cannot appear in natural conversations (uninflected nouns, adjectives, verbs, etc. are not fully fledged words, but only parts of words). As such, writing the *i*'s – whether they are pronounced or not – lends a clear, concise, and analytical graphic realization of the morphological structure of the words, structure which is frequently weakened in its oral realization. For these reasons we emphasize the crucial role that grammar/morphology has in understanding the proper orthography in such cases.

Keywords: *allophone, article, palatal appendix, code, desinence, cumulative morpheme, syncretism, suffix*

0. Fapt mai mult sau mai puțin deductibil din titlul acestui articol, ne ocupăm în cele de mai jos de o temă taxată adesea ca «populară», elementară, școlărească, «la nivelul de jos», respectiv de *ortografie*, segment văzut din perspectivă fonetico-fonologică și mai ales *gramaticală*/morfologică, unul fundamental în competența celui care învață, vorbește și scrie românește.

Ne-am oprit asupra ortografiei (și) pentru că este un domeniu în care, juridic vorbind, «infracționalitatea» a avut și are la români dimensiuni deloc neglijabile,

* Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca.

în ciuda faptului că scrierea noastră este considerată relativ simplă/«ușoară», ea având la bază criteriul fonetico-fonologic. (În termeni bine-cunoscuți, spunem că în principiu scriem cum pronunțăm și auzim[1].)

0.1. Greșelile ortografice/abaterile de la scrierea corectă sunt de multe tipuri, de calibre și grade diferite, unele mai «grosolane», altele mai subtile și mai puțin grave, dar tot greșeli rămân. (Aprecierea gradului de gravitate a unei/a unor greșeli este o decizie mai mult sau mai puțin relativă și subiectivă a celor care veghează la corectitudinea exprimării în codul scris al limbii.)

0.2. Din acest posibil «serial» cu multe episoade, reținem aici scrierea *i*-ilor la sfârșit de cuvânt.

Motivația opțiunii: între greșelile ortografice, aceasta este una de «cursă lungă», veche și actuală, frecventă și de o mare rezistență chiar la utilizatori care au în „fișa postului" scrisul (jurnaliști, scriitori, oameni de cultură)[2].

Este, din punctul nostru de vedere, o greșeală dintre cele «grave» și, paradoxal, una care, printr-un minim de logică și educație lingvistică, poate fi ușor eliminată.

0.3. În cele ce urmează, încercăm să ne explicăm *teoretic* la nivel de «specialiști» caracterul *aparte/sui-generis* al problematicii *i*-ilor la sfârșit de cuvânt în cadrul ortografiei limbii române.

Acest demers înseamnă a răspunde la câteva întrebări fundamentale:

(1) De ce avem în română cuvinte care se scriu la urmă cu un *i*, doi *i,* trei *i* (*elevi*, *elevii*, *copiii*) și cum se justifică această scriere?

(2) Cum se motivează în mintea utilizatorului această infracțiune ortografică și frecvența ei (un *i* în loc de doi *i* sau invers, doi *i* în loc de trei *i* și invers)? Întrebarea este firească deoarece, lucru bine știut, orice greșeală/orice confuzie are în capul celui care o comite o motivație precedată de un raționament care pleacă de la ceva (asemănări, note comune, reale sau aparente, ale unor fapte de limbă, impresii subiective, logică deficitară etc.). (Nu greșim orice, nu confundăm orice cu orice. Scrierea e un act deliberat, nu inconștient.)

(3) Ce are aparte scrierea *i*-ilor față de scrierea altor segmente vocalice, pe care nu le greșim?

(4) Ce cunoștințe teoretice minimale fonetico-fonologice și de morfologie ar trebui să avem pentru o scriere sigură și corectă?

---

[1] Vezi, pentru principiile scrierii în română, inclusiv cel fonetico-fonologic, DOOM2 (2005): XXIX–XXX.

[2] Vezi, pentru o abordare relativ exhaustivă, Neamțu 2019: 221–245. Vezi, în rezumat, și Bocoș, Neamțu, Roman: 2019: 77–79.

(5) Făcând abstracție de necazurile pe care ni le aduce în ortografie, scrierea diferită ca număr de grafeme a *i*-ilor la sfârșit de cuvânt (o literă *i*, două litere *i*, trei litere *i*) este avantajoasă sau nu pentru caracterul de sistem, claritatea și exactitatea aproape matematică a structurii morfologice a cuvintelor (flexibile) din limba română?
(De aici, în subsidiar: În studiul morfologiei limbii române pornim dinspre codul scris spre codul oral sau invers? Dăm prioritate imaginii vizuale sau senzației auditive?)

(6) Ce consecințe au deosebirile dintre codul scris (= număr de «sunete» *i*) în planul analizelor morfematice ale cuvintelor flexibile (număr de morfeme și tipuri de semnificații)?[3]

1. Un răspuns teoretic de ansamblu și în parte previzibil la aproape toate aceste întrebări îl constituie statutul *aparte* al segmentului de expresie *i* atât în plan *fonetico-fonologic* (= *i* ca fonem vocalic, entitate abstractă, percepută mental, dar materializată/fenomenalizată în diferite variante poziționale, numite *alofone*, percepute senzorial prin simțul auzului ca entități sonore)[4], cât și în plan *gramatical* ca purtător de semnificații morfologice (semnificațiile unor categorii gramaticale).

În cele mai multe situații, grafia *i*-ilor, grafia corectă, este rezultatul corelării celor două planuri.

Câteva cuvinte despre fiecare.

1.1. În plan *fonetico-fonologic*/codul oral/codul sonor, *i* (unu, doi, trei) cunoaște următoarele variante importante în poziție finală de cuvânt, notate toate prin aceeași literă *i*:

a. Vocala **propriu-zisă** *i* ([i])[5], vocală plenisonă și pură, alofonul fundamental: *ven**i***, *sos**i***, *porunc**i***, *arbitr**i***, *metr**i*** etc.

b. **Semivocala** *i* ([i̯]), rezultat al combinației cu o vocală plenisonă: ***ai***, *bo**i***, *pu**i***, *me**i*** etc., constituind un segment vocalic complex numit diftong descendent (vocală + semivocală).

Percepția auditivă și marcarea în scris a lui *i* semivocalic ([i̯]) prin litera *i* nu ridică nicio problemă.

Spre deosebire însă de celelalte vocale care cunosc ipostaza semivocalică ([e̯]), ([o̯]), ([u̯]), *i* ca semivocală ([i̯]) se poate combina și cu el însuși ca vocală ([i]), constituind diftongul descendent [-ii̯]: *fii*, *copii*, *vii*, *auzii* etc.

[3] Vezi, pentru *morfem* vs radical și analiză morfematică, LRC 1985: 126–133.
[4] Vezi, pentru terminologie, analize fonetico-fonologice, Săteanu 1978: 29–54. Vezi și Bocoș, Neamțu, Roman: 2019: 35–81.
[5] Între bare drepte orientate ([ ]) notăm alofonele/variantele contextuale.

Este singurul diftong de acest fel din română, respectiv omogen ca timbru (= două sunete de tip -i).

Scrierea cu două litere *i* reprezentând *două* entități sonore este deci întru totul justificată fonetico-fonologic.

Cu toate acestea, din cauza timbrului omogen al diftongului [-ii̯], unii utilizatori nu mai sunt siguri dacă «aud » doi *i* (= diftongul *-ii̯*) sau un singur *i*, vocala *i*, poate ceva mai «lungă».

Dând câștig de cauză impresiei auditive, una individuală, relativă și subiectivă, dependentă de mulți factori, se ajunge la o notare oscilantă și nesigură a *i*-ilor din acest diftong, respectiv fie cu o literă *i*, fie cu două litere *i*.

Decizia de corectitudine vs necorectitudine (a scrierii) nesupusă relativității se motivează, după cum se va vedea, prin analiza morfematică elementară a cuvântului.

c. Așa-numitul *i* **final scurt postconsonantic**/i „șoptit” ([i̥]): *pom***i**, *lup***i**, *grădin***i** etc.

(Tot aici îl încadrăm pe *i* final neaccentuat după consoanele palatale [č], [ğ] și velarele [k], [g]: *fac***i**, *dreg***i**, *bac***i**, *fag***i**, *unch***i**, *ungh***i**.)[6]

Acest *i* se caracterizează prin intensitate sonoră foarte redusă (de aici: *i* „șoptit”), durată foarte scurtă, calificativ reflectat în nume (*i* „scurt” sau ultrascurt) și apariție în poziție neaccentuată.

Este un *i* incomplet format, abia «schițat» ca pronunțare/mișcări ale organelor articulatorii pentru vocala *i*. (De aceea spunem că acesta nu este nici vocală și nici semivocală.)[7]

Adesea este considerat un sunet specific limbii române și relativ greu de pronunțat de cei care ne învață limba, cel puțin în primul stadiu, asimilându-l (greșit) fie vocalei *i* (*doi* [pomi]), fie unui zero fonic (*doi* [pom]).

Cu toată inconsistența lui fonică, notarea în scris[8] și deosebirea de vocala plenisonă *i* (doi [pomi̥] vs [pomi] aceștia) sunt elemente importante în marcarea la nivelul expresiei a unor opoziții semnificative gramatical, plasându-se astfel în sfera *necesarului*.

d. Tot o variantă aparte din anumite puncte de vedere și cauzatoare de nesiguranță grafică este **alofonul fără stop glotal cu apendice palatal** al vocalei (plenisone) *i*, numit uneori *i* „preiotat”.

---

[6] Vezi, în acest sens, Bocoș, Neamțu, Roman: 2019: 83–94.

[7] Statutul lui fonetico-fonologic este destul de controversat până astăzi, oscilând ca interpretare între o entitate fonetico-fonologică individualizabilă sintagmatic și paradigmatic, fie ca alofon aparte al vocalei *i*, fie materializare a unui fonem vocalic asilabic de sine stătător, diferit de *i*, și înglobarea lui în structura consoanei precedente ca apendice palatal al acesteia, mai cu seamă în cazul lui [č], [ğ] și [k'], [g']. Vezi, în acest sens, Bocoș, Neamțu, Roman: 2019: 83–94.

[8] Vezi DOOM2 (2005): XXXIII-XXXIV.

Este vorba de vocala *i* în *hiat* cu ea însăși, ocupând poziția a doua (= după pauza silabică/stopul glotal/poziția de repaus a organelor articulatorii). Acest *i* nu se pronunță «pur» (= *i* și atât, ca alofon fundamental/primar – vezi *ven***i**, *arbitr***i** etc.), ci este însoțit *proclitic* de un sunet foarte slab ca intensitate, tot de tip *i*, numit *apendice palatal*, de regulă nenotat în scrierea curentă, dar marcat în transcrierea fonetico-fonologică prin semnul [^{j}] plasat la umărul din stânga al vocalei: [^{j}i][9].

Exemple: *se sfii* ([se sfi-^{j}i]), *îmi prii* ([îmi pri-^{j}i]).

Pronunțarea în acest fel, adică [^{j}i] în loc de [i], este un automatism fiziologic și redă o sonorizare spontană suplimentară, ocupând o parte din pauza silabică/stopul glotal. Astfel se atenuează hiatul și se realizează o pronunțare mai lină/cursivă și mai puțin sacadată. Apendicele palatal este un fel de «punte» sonoră între cele două vocale *i*.

Urmărind procesul de generare și scriere a acestui *i* ([^{j}i]), deosebim două situații fonice și grafice importante:

d_1. Substantivele și adjectivele masculine cu desinența de plural realizată ca *i* semivocala de radical și o contopește cu articolul, generând un *i* cu apendice semivocalic (*le***i**, *bo***i**, *te***i**, *ră***i** etc.) prin articulare cu encliticul *-i* dislocă palatal și implicit o nouă silabă: *lei* vs *le-ii* [lei̯ vs le-^{j}i]; *boi* vs *bo-ii* [boi̯ vs bo-^{j}i].

«Urma» semivocalei i în formele articulate enclitic o constituie tocmai apendicele palatal [^{j}].

Principiul fonetico-fonologic de scriere aici este parțial încălcat și parțial respectat: este încălcat pentru că avem două litere *i*, dar numai un fonem (alofonul cu apendice palatal al vocalei plenisone *i*) și este parțial respectat pentru că cele două grafii (cu o literă vs cu două litere *i*) redau alofone diferite (semivocala *i* vs vocala *i* cu apendice palatal).

Și aici realitatea fonetico-fonologică în cele două situații ([i̯] vs [^{j}i]) poate fi sesizată corect sau greșit și, de aici, scrierea corectă sau greșită. Siguranța scrierii corecte ne-o dă din nou gramatica.

d_2. Un caz special în aparență, derivat din d_1, îl constituie substantivele și adjectivele masculine cu pluralul *-ii* (= diftongul [ii̯]): *fii*, *copii*, *roșii*, *hazlii*, *proprii* etc.

(Primul *i*, vocala *i*, aparține radicalului, iar al doilea, semivocala *i*, este desinența de plural.)

Prin articularea cu articolul enclitic *-i*, la fel ca la d_1, semivocala *i* ([i̯]) se dislocă de radical și fuzionează cu articolul *-i*, generând un alofon vocalic

---

[9] Vezi, pentru denumire, notare și descriere, Săteanu 1978: 64–65.

cu apendice palatal ([^{j}i] și o reorganizare silabică: *co-pii* vs *co-pi-ii* (ko-pii̯ vs ko-pi-^{j}i).

Se observă că procedeul grafic este același în d_1 și d_2: cele două litere *i* în succesiune la sfârșit de cuvânt redau de fiecare dată câte un singur fonem, materializat ca alofon cu apendice palatal al vocalei *i* ([^{j}i]).

Întrucât aceste cuvinte au deja radicalul în *i* (= vocala *i*), firesc marcată grafic printr-o literă *i*, ele ajung astfel să fie scrise cu trei litere *i*, dar pronunțate cu doi *i* (comp. *copiii* cu kopi^{j}i]).

Din nou, percepția auditivă în privința numărului de *i* poate fi subiectivă (doi *i* sau trei *i*) și, de aici, fără aportul gramaticii, scrierea într-un fel sau altul, adică la «întâmplare» sau «după ureche».

Notă. În privința scrierii *i*-ilor în poziție finală de cuvânt, situație mai puțin obișnuită au patru verbe de conjugarea a 4-a, al căror radical se termină în vocala *i* ([i]), iar sufixul infinitival este un *i* accentuat cu apendice palatal: *a se sfii* ([sfi-^{j}i]), *a-i prii* ([pri-^{j}i]), *a pustii* ([pus-ti-^{j}i], *a înmii* ([în-mi-^{j}i]).

Același sufix *i* apare și la perfectul simplu al acestor verbe (ca de altfel la toate verbele de conjugarea a 4-a), ceea ce face ca la pers. a 3-a singular forma să coincidă cu a infinitivului, desinența fiind zero: *se sfii*, *îi prii*, *pustii*, *înmii*[10].

La pers. 1 singular, prin adăugarea desinenței specifice perfectului simplu, *-i*, se ajunge la forme cu trei *i* scriși și pronunțați: *mă sfiii*, *pustiii*, *înmii* ([sfi-^{j}ii̯], ([pus-ti-^{j}ii̯], [în-mi-^{j}ii̯]).

Este singura grupă de cuvinte (verbe) din română în această situație.

Cele trei litere *i* în succesiune redau: o vocală *i* ca alofon fundamental, aparținând radicalului, o vocală *i* ca alofon cu apendice palatal și o semivocală ([sfi-^{j}ii̯]).

(A se observa statutul diferit al celor trei litere *i*:

i. La substantive și adjective marchează două foneme *i* (vocală + vocală cu apendice palatal): *copiii, fiii, propriii*.
ii. La verbe marchează trei foneme *i* (vocală + vocală cu apendice palatal + semivocală): *mă sfiii, pustiii, înmiii*.

1.1.1. Coroborate, cele de mai sus permit constatarea de ansamblu că realitatea fonetico-fonologică a *i*-ilor la sfârșit de cuvânt este doar parțial acoperită grafic, respectiv:

(1) Se scriu cu o literă *i* numai *i* semivocalic ([i̯]) și *i* șoptit/*i* final scurt post-consonantic ([i̥]): *pomi*, *lupi*, *dai*, *boi*, *sui*, *fii*, *știi* etc.

---

[10] A se observa realitatea fonetico-fonologică diferită a *i*-ilor/a celor doi *i* de la substantive și adjective (vezi d_1), dar redată deopotrivă printr-un grup bilateral: *aurii* (([a-u-rii̯]) vs *se sfii* (([sfi- ^{j}i]).

(2) Celelalte realizări/alofone ale lui *i* se scriu când cu o literă *i*, când cu două litere *i,* respectiv:

a. vocala propriu-zisă/alofonul fundamental al vocalei *i*:

a_1. cu o literă: *arbitr***i**, *miniștr***i**, *acr***i**[11] etc.; *ven***i**, *cit***i** etc.

a_2. cu două litere *i*: *arbitr***ii**, *miniștr***ii**, *acr***ii**[12] etc.; *pom***ii**, *lup***ii**, *elev***ii** etc.

b. alofonul cu apendice palatal:

b_1. Cu două litere *i* la substantive și adjective cu radicalul în *-i*: *fi***ii**, *copi***ii**, *ageami***ii**, *propri***ii** etc.

b_2. cu o literă *i* la verbele cu radicalul în *-i: se sfii*, *îi prii* etc.

1.1.2. În concluzie, relativismul percepției auditive a *i*-ilor în succesiune, potențat de procesele fonetice complicate de tip fuziune, care este altceva decât simpla alăturare, și caracterul destul de complicat (pentru un nespecialist) al segmentărilor și al analizelor fonetico-fonologice fac ca scrierea *i*-ilor bazată doar pe latura sonoră să fie relativ nesigură, oscilantă, ea necesitând criterii și motivații mai exacte, mai simple și obiective, pe care le găsim în sfera gramaticii.

1.2. În examinarea **statutului gramatical**, pornind de la general la particular, observăm că problema *i*-ilor (ca scriere și pronunțare) se pune numai la părțile de vorbire flexibile, mai exact la cel cu *flexiune sintetică*.

Aceasta, lucru îndeobște cunoscut, înseamnă variabilitatea formală *terminală*/ finală.

Rațiunea acestei variații este aceea de a da *expresie semnificațiilor categoriilor gramaticale* (gen, număr, caz, determinare, persoană, mod, timp) care însoțesc și actualizează cuvintele în diferite ipostaze apte de a intra în relații logice, semantice și sintactice unele cu altele, adică în ipostaza comunicativă.

Concepând categoriile gramaticale ca *semne lingvistice*, adică înzestrate cu o semnificație și o expresie, în general pozitivă, ele se caracterizează prin următoarele trăsături (care interesează aici):

a. Deși fiecare categorie gramaticală are *semnificație proprie*, ele funcționează în *solidarități obligatorii* unele cu altele, diferite ca extensiune cantitativă: unde avem, de exemplu, gen, avem și număr, și caz; unde avem persoană, avem și număr; unde avem mod, avem și timp.

---

[11] Substantivele și adjectivele de acest tip (= cu desinență realizată prin vocala *i* plenisonă, nu prin *i* „șoptit”) au ca notă comună radicalul terminat în grupul consonantic *muta cum liquida* (= consoană + *l* sau *r*), după care *i* nu poate fi pronunțat decât ca vocală/alofon fundamental.

[12] Scriere acestora cu două litere *i* (*socrii*, *maeștrii*, *suplii* etc.) nu are acoperire fonetico-fonologică: pronunția și audiția lui *i*, un singur *i*, sunt identice, indiferent de notarea cu o literă *i* sau cu două litere *i*. Motivația scrierii într-un fel sau altul este exclusiv de natură gramaticală/morfologică: a doua literă *i* este doar marca grafică a articolului definit enclitic.

b. Această solidaritate se extinde și la nivelul expresiei sub forma a ceea ce se numește *sincretism*, adică realizarea împreună printr-un singur segment de expresie a mai multor categorii gramaticale[13]. Acest sincretism este mai bogat sau mai sărac, în funcție de partea de vorbire.

Astfel:

b_1. La substantive, pronume și adjective, acest segment de expresie se numește desinență și exprimă solidar cele trei categorii gramaticale nominale: gen + număr + caz (*cas***ă**, *munt***e**, *codr***u**, *frumoas***ă**, *bun***i** etc.)

În termeni structuraliști, desinența constituie *flectivul* substantival (pronominal, adjectival).

b_2. În română, din cauza poziției enclitice și a aglutinării cu substantivul, *articolul definit* se include de fapt în flectivul substantival, ca ultim segment al acestuia (*carte***a**, *cărți***lor**, *elevu***l** etc.). Cu unele excepții (vezi *casă – casa*, *familie – familia*), articolul este un segment distinct din flectiv adăugat/adiționat desinenței. Cum el este purtător de semnificație, trebuie să fie prezent într-un fel sau altul în cuvânt.

Utilizând conceptul de morfem ca desemnând unitatea minimală de expresie cu funcție semnificativă și diferențiativă, substantivul (adjectivul) are, deci, flectiv *monomorfematic* sau *bimorfematic*: *part*-**e** vs *part*-**e**-**a**. (În cazul din urmă, succesiunea subunităților în flectiv este fixă și obligatoriu de la stânga la dreapta: desinență + articol.)[14]

b_3. La **verb** (formă personală), flectivul este obligatoriu **bimorfematic**, alcătuit din:
– sufix (verbal), suport al semnificațiilor de mod + timp;
– desinență (verbală), suport al semnificațiilor de număr + persoană.

Succesiunea acestora în flectivul verbal este fixă, în ordinea „sufix + desinență” (de la stânga la dreapta): *cânt*-**ă**-**m**[15].

La marea majoritate a verbelor, sufixele și desinențele sunt specializate pe moduri și timpuri, respectiv persoane și numere, în funcție de conjugare/tipul paradigmatic, cu unele omonimii.

Indiferent de situația concretă, exprimarea semnificațiilor gramaticale este *obligatorie* și de aceea obligatorii sunt și segmentele lor de expresie, sufixele și desinențele.

---

[13] Vezi DȘL 2005: s.v. SINCRETISM.

[14] În situația în care articolul suprimă desinența (*cas***ă** vs *cas***a** comp. cu *part***e** vs *part***ea**), flectivul este monomorfematic de tip special, și anume **cumulant** în conținut și **bisincretic** în expresie: semnifică atât genul + numărul + cazul (= semnificațiile desinenței suprimate), cât și determinarea definită.

[15] În inventarul de morfeme (= două) se numără și realizarea negativă în expresie a unora dintre subunitățile flectivale sau a ambelor: *cânt*-***Ø***-*ă*, sos-i-***Ø*****,** cânt-***Ø***-***Ø***. Vezi, pentru „morfemul Ø”, DȘL 2005: s.v. MORFEM.

Pe axa succesiunii liniare/sintagmatice, desfășurate obiectiv în timp și spațiu, flectivul se constituie prin adăugarea/*adiționarea* componentelor într-o ordine fixă la radical.

Asemenea desinenței și articolului de la substantive/adjective, și sufixele și desinențele de număr și persoană fac parte din structura morfematică a cuvântului. (Un radical verbal, fără flectiv, nu este un cuvânt, ci doar o parte din el.)

În legătură cu atașarea flectivului/a subunităților flectivale la radical (= construcția și «transparența» structurii morfologice în cod scris și în cod oral), reținem:

1.2.1. La ambele categorii de cuvinte flexibile (substantive/adjective/pronume și verbe), flectivul nu ridică probleme în general nici în latura fonetico-fonologică și nici în cea grafică, respectând propriu-zis principiul adiționării, adică identificăm fără dificultate segmentul sonor și expresia lui grafică: principiul fonetico-fonologic este întocmai respectat și coincide cu cel morfologic, care reflectă structura cuvântului.

Am putea chiar spune că aici utilizatorul codului grafic nu are nevoie de prea multe cunoștințe de gramatică. De exemplu, secvențele de tipul *fetele* sau *cântaseră* nu vor ridica probleme de scriere, chiar dacă cel care le utilizează nu știe că *-e* este desinență, iar *-le*, articol definit, respectiv că *-a-* și *-se-* sunt sufixe, iar *-ră*, desinență verbală.

Motivația constă în aceea că adiționarea/adjoncțiunea grafică este una mecanică și fără consecințe de anvergură în codul oral, adică nu se produc modificări (mari) în statutul fonematic al expresiei.

1.2.2. Lucrurile nu mai stau la fel în cazul în care desinențele nominale, articolele definite, sufixele și desinențele verbale, ca subunități flectivale *preexistente* în sistem, au ca realizare fonemică pe *i*, într-una dintre variantele sale contextuale.

Or, este un fapt bine cunoscut că în română *i* este vocala cea mai *încărcată* gramatical, fiind expresia foarte multor semnificații morfologice din domeniul categoriilor gramaticale și, de aici, frecvența ei ridicată. În acest sens vorbim de o *desinență* de plural, NAc, la substantive și adjective masculine sau feminine (*pom***i**, *le***i**, *arbir***i**, *grădin***i**), de o desinență de GD singular la multe feminine (*unei grădin***i**, *unei ide***i**, *unei famili***i**), de un articol definit *i* la substantive și adjective masculine la plural (*elevi***i**, *codri***i**, *boi***i**) sau de GD singular la feminine (*fete***i**, *grădini***i**, *alei***i**, *cafele***i**), de un sufix verbal *i* (*ven***i**, (*a*) ***fi***, *pri***i**, *se sfi***i***se*) și de o desinență *verbală*, fie de pers. 1 singular (*cânta***i**, *trecu***i**, *avu***i**, *citi***i**), fie, cel mai adesea, de pers. 2 singular (*cânț***i**, *poț***i**, *trec***i**, *url***i**, *cobor***i**).

Marcarea prin *i* a acestor semnificații gramaticale este *firească*, *necesară* și *obligatorie*.

(În comunicare nu utilizăm radicali de cuvinte, ci cuvinte întregi, cu categoriile lor gramaticale cu tot.)

Marcarea prin *i* respectă și reflectă structura morfologică în același fel și după același principiu ca alte expresii fonematice, iar scrisul redă acest lucru.

În situațiile în care (și nu sunt puține) se întâlnesc firesc și obligatoriu elemente flectivale diferite ca semnificații gramaticale la același cuvânt (desinența nominală cu articolul enclitic, sufixul cu desinența verbală) și au aceeași utilizare fonematică, adică *i*, în codul oral, adiționarea acestor *i* nu mai funcționează întocmai/mecanic, ci, datorită coarticulării, au loc procese fonetice complicate de combinare, de fuziune, de contopire, de modificări ale statutului fonetic, de înlocuiri și eliminări, unele sesizate, altele nesesizate de către vorbitori prin simțul auzului.

Așa se face că în aprecierea numărului de *i* ca entități sonore purtătoare de semnificații își fac loc subiectivismul și relativismul, ceea ce se reflectă și în scris – a se vedea celebrele cupluri „încuietoare": *copii*/*copiii*, *arbitri*/*arbitrii*, *veni*/*venii*, *se sfii*/*mă sfiii*, *lei*/*leii*.

Din acest punct, gramatica este cea care reglementează exact scrierea prin analogie cu structurile morfologice identice ale altor cuvinte din aceleași clase, dar care nu pun probleme combinațiilor de *i*. (Artificiile didactice utilizate, făcând apel la simțul nativ al vorbitorilor de română, sunt cunoscute și de aceea nu ne oprim asupra lor.)[16]

Prin urmare, cunoștințele elementare de gramatică/structură morfologică de ansamblu a cuvintelor flexibile sunt importante, iar, în cazul de față, indispensabile. Este vorba de concepte fundamentale însușite principial din școală: desinență nominală, articol enclitic, sufix verbal, desinență verbală.

Am spune chiar mai mult: indiferent cum percepem auditiv *i*-i, gramatica ne obligă să-i scriem într-un singur fel. Imaginea grafică, simbolul structurii morfologice, are prioritate față de spectrul senzațiilor auditive.

1.2.3. Dacă în cod oral, greșelile de exprimare sunt uneori pardonabile, ele fiind consecința grabei, a neatenției, a desfășurării ireversibile a fluxului sonor pe axa timpului, ele sunt nescuzabile în scris, căci avem posibilitatea revizuirii și a corectării textului. (Dacă nu o facem, asta este o dovadă de neștiință sau de dezinteres, cu etichetele de rigoare.)

Prin urmare, lipsa cunoștințelor gramaticale «dăunează grav sănătății comunicative», în special în varianta scrisă.

Dezinteresul, rezervele sau chiar aversiunea față de necesitatea și însușirea unei gramatici de bază, disciplină fundamentală în construcția logică și coerentă

[16] Vezi, pentru unele procedee, Neamțu 2014: 183–192.

a comunicării atât în cod oral, cât și în cod scris, atât pentru româna ca limbă maternă, cât și pentru româna ca limbă străină sunt neîntemeiate:

a. Cunoștințele gramaticale necesare sunt incomparabil mai «modeste», mai simple, mai puțin abstracte și sofisticate decât cele dobândite sau teoretic de dobândit la alte discipline de învățământ în aceleași segmente de timp (perioada școlară), de exemplu, cele de la matematică, fizică, chimie, biologie etc. Efortul de înțelegere și învățare a gramaticii în vederea aplicării practice nu este mai mare decât în cazul domeniilor menționate, ci dimpotrivă.
b. În al doilea rând, scrierea corectă în segmentele ei preponderent monitorizate de gramatică este o activitate pe care o desfășurăm *toată viața* și indiferent de profesia pe care o avem, pentru că toată viața ne-o trăim în spațiul comunicării.

De aceea cunoștințele gramaticale puse în slujba exprimării verbale le folosim neîntrerupt, ne sunt necesare continuu și întocmai, ele nu suportă trecerea într-un fond pasiv sau în uitare.

Cu alte cuvinte, gramatica până la un anumit punct de studiu, care privește teoretizarea și metalimbajul folosit, nu este doar o disciplină de specialitate a gramaticienilor de profesie, ci este *o specialitate a tuturor vorbitorilor*.

1.2.4. La modul general, codul scris este mai analitic, redă mai fidel și mai exact componentele/unitățile morfematice din structura cuvintelor flexibile, respectând rigorile logicii în funcționarea sistemului morfologic.

De aceea credem că însușirea structurii morfologice în ansamblu a cuvintelor flexibile se poate realiza optim/în primul rând prin codul scris, iar, odată cu acesta, se internalizează și coordonatele ortografice. (Pentru o limbă cum este româna, cu o flexiune nominală și verbală consistentă, ortografia și morfologia (aici: morfematica) sunt într-o simbioză structurală.)[17]

1.2.5. Analiza structurii morfologice a cuvintelor are/poate avea ca rezultat un număr diferit de unități morfematice în funcție de codul scris sau oral, în care se operează analiza, iar acest fapt este mai mult decât evident în cazul flectivelor realizate prin *i* (unu sau doi). Acolo unde există diferențe, de fiecare dată în codul scris numărul unităților morfematice degajate prin segmentare este mai mare cu unu decât în codul oral.

Explicația o găsim în procesul de fuzionare (în codul oral) a doi *i*, care generează un singur fonem *i*/un alofon al lui *i*, prin natura lucrurilor unitate minimală de expresie/nesegmentabilă sintagmatic. Implicit, nici în plan gramatical, *i*,

[17] Vezi, pentru o abordare aproape exhaustivă a *i*-ilor la sfârșit de cuvânt, realizată pe trei paliere corespondente (grafic, fonetico-fonologic și gramatical), Neamțu 2019: 238–243.

ca morfem, nu este segmentabil. Se ajunge astfel ca două seturi de semnificații gramaticale diferite, de regulă realizate distinct ca expresie, să se materializeze într-un singur segment, constituind un singur morfem, pe care îl numim *cumulant*[18].

Exemple:

(1) *copiii* (co-pi-ii)

– în cod scris, *-ii* = flectiv bimorfematic (*-i-* = morfem de tip desinență pentru număr + caz; *-i* = morfem al determinării definite/articol definit);

– în cod oral, *-ii* = [^{j}i] = flectiv monomorfematic (= un singur morfem cumulant: număr + caz + determinare definită).

(2) *lupii* (lu-pii)

– în cod scris, *-ii* = flectiv bimorfematic (*-i-* = morfem de tip desinență pentru număr + caz; *-i* = morfem al determinării definite/articol definit);

– în cod oral, *-ii* = [i] = flectiv monomorfematic (= un singur morfem cumulant: număr + caz + determinare definită).

(3) (*filele*) *cărț**ii*** (căr-ții)

– în cod scris, *-ii* = flectiv bimorfematic (*-i-* = morfem de tip desinență pentru număr + caz; *-i* = morfem al determinării definite/articol definit);

– în cod oral, *-ii* = [i] = flectiv monomorfematic (= un singur morfem cumulant: număr + caz + determinare definită)[19].

De morfeme cumulante de tip *-i* în codul oral vorbim doar la substantive, adică la cuvintele articulabile enclitic cu articolul definit *-i*. (Dacă româna ar avea articolul definit proclitic, cum este în multe alte limbi și asemenea celui nedefinit, nu s-ar mai pune o astfel de problemă.)

Fenomenul ca atare «complică» analiza, mai ales în cod oral, dar, în ansamblu, prin statutul articolului definit enclitic de subunitate flectivală, «salvează» flexiunea *cazuală* substantivală (adjectivală) sintetică prin *sufixație*. (De aici afirmația curentă că articolul este (și) un morfem cazual.)

În spațiul flexiunii verbale, care nu cunoaște categoria determinării prin articulare, nu există morfeme cumulante nici în codul oral, nici în codul scris și de aceea numărul unităților morfematice/subunităților flectivale (sufixe/desinențe) degajabile prin segmentare este același în ambele coduri. (Dificultățile de grafie

[18] Vezi, pentru detalii, Neamțu 2019: 235.

[19] La o subclasă de substantive și adjective feminine, terminate la singular, NAc în *-ă*, care prin articulare enclitică suprimă desinența, dar îi preia informația de număr + caz, fenomenul morfemului cumulant este general: *casă* (neart.) vs *casa* (art.). Altfel spus, segmentul *-a*, ca expresie identică cu articolul, materializează concomitent atât în codul scris, cât și în cel oral numărul + cazul + determinarea definită. (A se compara acest flectiv monomorfematic cu cel bimorfematic al substantivelor feminine terminate în *-e*, care, prin articulare enclitică, păstrează ca expresie și desinența (în realizare semivocalică): *part-**e**-**a***, *cart-**e**-**a*** etc.)

a *i*-ilor sunt generate aici, în afară de percepțiile auditive subiective, de nerecunoașterea structurii morfematice a formelor verbale.)

2. Toate considerațiile de mai sus privind statutul fonetico-fonologic, grafic și gramatical al *i*-ilor în poziție finală de cuvânt gândite și redactate de pe poziția unuia care s-a ocupat mai bine de 50 de ani de limba română contemporană se constituie într-un segment de pledoarie logică și afectivă pentru însușirea și utilizarea corectă a limbii române în scriere și vorbire – o datorie civică și firească a fiecăruia dintre noi.

Bibliografie

1. Bocoș, Neamțu, Roman 2019: Cristina Bocoș, G. G. Neamțu, Diana-Maria Roman (coordonator: G. G. Neamțu), *Limba română contemporană. Caiete de seminar. Teoria și practica analizei fonetico-fonologice*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2019.
2. DOOM2 2005: *Dicționarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române*, Ediția a II-a revăzută și adăugită, București, Editura Univers Enciclopedic, 2005.
3. DȘL 2005: *Dicționarul de științe ale limbii*, București, Editura Nemira, 2005.
4. LRC 1985: *Limba română contemporană. Fonetica. Fonologia. Morfologia*, coordonator: acad. Ion Coteanu, Ediție revizuită și adăugită, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1985.
5. Neamțu 2014: G. G. Neamțu, *Studii și articole gramaticale*, Cluj-Napoca, Editura Napoca Nova, 2014.
6. Neamțu 2019: G. G. Neamțu, *«Dedesubturile» fonetico-fonologice ale unei probleme ortografice – scrierea i-ilor la finală de cuvânt*, în „Philologica Banatica". Ediție omagială, Timișoara, 2019, nr. 1, p. 221–245.
7. Săteanu 1978: Cornel Săteanu, *Fonetica limbii române. Introducere în denumirea structurală a limbii române contemporane*, uz intern, Cluj-Napoca, Facultatea de Filologie, Universitatea Babeș-Bolyai, 1978.

Metode de traducere a diferențelor de ordin cultural-antropologic de la Georges Mounin la Antoine Berman și Michaël Oustinoff

Emilia David*

Abstract. *Methods of translating cultural-anthropological differences, from Georges Mounin to Antoine Berman and Michaël Oustinoff*. This paper presents some broadly-disseminated ideas and concepts in the field of translation studies that have been theoretically formulated or reformulated by Georges Mounin, Antoine Berman and Michaël Oustinoff. The latter is one of the most important theorists of self-translation. The following analysis will address several theoretical positions on the particular translation approaches, methods and tools chosen by writers who are bilingual. The examples used to illustrate these will focus mostly on the work of the playwright Matei Visniec. The aim is to highlight the fact that these authorial decisions are intended to showcase the numerous differences between the original version and the self-translated one, which are due primarily to the cultural and anthropological differences between the source-language that is used to create a literary text and the target-language in which the translated text is written. Before discussing these theoretical perspectives and the outcome of authorial translation methods, this paper will clarify the meaning of *cultural-anthropological differences*, which serve as the main reading and interpretation framework used in this analysis.

Keywords: *translation, self-translation, rewriting, bilingualism, cultural-anthropological differences, orality, pure lingue, theatre, translator as "ethnographer", "full and mature bilingualism", "autotextuality", "intraintertextuality", poetic transposition*

Prezentul articol se va concentra asupra unor idei și concepte cu largă circulație în domeniul traductologiei care aparțin teoreticienilor Georges Mounin, Antoine Berman și Michaël Oustinoff (unele fiind lansate, altele reelaborate de aceștia), dintre care ultimul menționat este un foarte cunoscut și apreciat teoretician al traducerii auctoriale.

Această precizare în privința lui Oustinoff se explică prin faptul că am optat să prezint cu predilecție câteva poziții teoretice care vizează demersurile traductive ilustrate de scriitori bilingvi, menite să marcheze în versiunea originală și în cea autotradusă diferențe datorate în primul rând diversității culturale și antropologice

* Emilia David, lector-doctor în limba și literatura română (it. *Ricercatore universitario confermato*), Universitatea din Pisa.

definitorii în raport cu idiomul-sursă în care a fost redactat inițial un text literar și cu cel al transpunerii aceleiași opere într-o limba-țintă, secundă.

Înainte de a discuta perspectivele teoretice anunțate este oportun să precizez accepția sintagmei *diferențe cultural-antropologice* cu care voi opera, adică o anumită entitate a deosebirilor de mentalitate, civilizație și sensibilitate, specifice celor două universuri între care un autor bilingv ce se autotraduce gravitează cu egale competențe și care reflectă tocmai dubla orientare a operei sale către receptări distincte.

În acest scop, apelez la o declarație a lui Matei Vișniec, scriitor la care mă voi referi și pentru alte exemplificări, un autor a cărui situare dedublată în raport cu propria literatură este revelatoare în cel mai înalt grad pentru a clarifica modalitățile adoptate în demersul său traductiv. În astfel de considerații s-ar putea recunoaște probabil și alți scriitori precum Samuel Beckett sau Vladimir Nabokov:

> Fiecare spațiu cultural are propriile sale semne. Traduc dintr-un cosmos în altul. Cosmos înseamnă în limba greacă *ordine*. Sunt două ordini diferite: ordinea civilizațională în franceză și ordinea civilizațională în română, și atunci, făcând naveta între cele două cosmosuri, unele texte sau doar bucăți din ele se potențializează *diferit*. Atunci simt nevoia să le dezvolt puțin.
> (*Convorbire cu Matei Vișniec*, în David 2015: 511)[1]

Prin urmare, apartenența la cele două ordini suscită în planul scriiturii accente de viziune diferite în literatura unui autor bilingv. „Naveta” între cele două „cosmosuri” nu presupune doar un plus de „imagini”, ci și posibilitatea de a potența în mod diferit fragmente de text care la trecerea graniței dintr-o limbă într-alta – mai afirmă autorul – „provoacă alte conotații sau suscită alte aluzii sau apropieri de o realitate diferită” (David 2015: 511).

Voi încerca să argumentez în continuare că ultimele considerații ale lui M. Vișniec pe care le-am citat anterior îi plasează demersul și în logica traducerii concepute ca transpoziție poetică.

Astfel, dramaturgul acreditează în mod intuitiv o concepție amplu răspândită în domeniul traductologiei, care i se datorează lui Wilhelm von Humboldt, potrivit căreia orice limbă include nu doar date specifice cultural-antropologice, dar și o viziune proprie despre lume.

Michaël Oustinoff reia conceptul în subcapitolul *Langues et visions du monde* din lucrarea sa *La traduction*, subscriind asupra faptului că fiecare limbă efectuează un decupaj diferit asupra realității și își întărește această convingere amintind că

---

[1] Evidențierile din citat îi aparțin lui M. Vișniec. În traducere italiană, dialogul cu scriitorul, intitulat „Emilia David intervista Matei Vișniec”, este disponibil în revista on-line „Insula Europea”: http://www.insulaeuropea.eu/2017/10/10/emilia-david-intervista-matei-visniec/

Emile Benveniste a demonstrat într-un articol că, de fapt, categoriile gândirii lui Aristotel – ca să rămânem aproape și de exemplul despre cosmos oferit de Vișniec – reflectă fidel categoriile limbii grecești, iar nu pe altele. Și mai observa Oustinoff că, dacă Aristotel s-ar fi exprimat într-o limbă diferită de cea greacă, filozofia sa ar fi ilustrat direcții diferite, întrucât limba informează gândirea (Oustinoff 2007: 16–17).

Pentru a înțelege motivațiile profunde ale fertilei scindări dintre cosmosurile unui autor bilingv, apelez mai întâi la studiile lui Georges Mounin, utile abordării noastre din dublă perspectivă: pe de-o parte, întrucât clarifică în mod convingător, în studiul său de-o relevanță fundamentală *Traductions et traducteurs*, condițiile și modalitățile de ordin general prin care se poate stabili „comunicabilitatea dintre lumi", iar pe de alta, deoarece precizează criteriile necesare pentru ca traducerea unei opere dramatice – voi reveni pe parcurs cu ilustrări tot din teatrul lui M. Vișniec – să poată beneficia de o receptare adecvată într-o altă cultură decât cea în care a fost produsă (Mounin 1965).

Cât privește prima direcție amintită, conturată de Mounin, adaptându-i recomandările la domeniul traducerii auctoriale, remarcăm că dubla competență lingvistică, dar inerent și culturală, rezumată în metafora traducătorului ca „etnograf" este indispensabilă nu doar unui traducător propriu-zis, ci și autorului care-și transpune opera într-o a doua limbă.

O atare competență oferă șanse reale de a evita falimentul transpunerii lingvistice a acelor dinamici conotative care apar drept rezistente în raport cu actul traducerii, grație unui demers explicativ al traducătorului, asemănător unei „descrieri etnografice". Lingvistul francez acordă o importanță deosebită acestui gen de dificultăți.

O traducere neproblematică este posibilă, în schimb, afirmă Mounin, atunci când noțiunile (secvențele) lingvistice vizate indică repere comune experienței tuturor oamenilor („universale lingvistice" – conform terminologiei de specialitate), întrucât acestea au denumiri transferabile în majoritatea limbilor. Ele nu obstaculează comunicabilitatea „viziunii despre lume", caracteristică fiecărei culturi (Mounin 1965: 113–114). Într-o asemenea accepție, scrie teoreticianul, „etnografia devine o formă a traducerii" (Mounin 1965: 120).

Mai trebuie precizat în acest context că în eseul sau, *Les problèmes théoriques de la traduction* (1963), care reprezintă un compendiu al teoriilor formulate de antropologi, filosofi și lingviști, Mounin are meritul de a fi reelaborat pe baze științifice statutul modern al actului traducerii.

Mutându-ne atenția încă o dată pe terenul autotraducerii, vom conchide că scriitorul-traducător dispune de margini de libertate mai generoase decât un

traducător obișnuit, căci, îndepărtându-se oricât va dori de primul original, el poate depăși mai ușor acel „moment de maximă dificultate pentru traducător", impas pus în evidență în termenii lui Mounin de efortul de a „da cititorilor săi ideea lucrurilor inaccesibile despre care vorbește un text într-o limbă străină și care se referă la o cultură deseori total sau parțial diferită" (Mounin 1965: 123).

În prelungirea acestei dezbateri teoretice, se plasează și Umberto Eco, care observă că, grație capacității traducătorului de a *interpreta* diferențele culturale procesul traducerii se prezintă ca o continuă „negociere" pe toate planurile și la toate nivelele textului, nu doar în sens intralingvistic, ci și în accepție mai larg semiotică, ca o negociere „de la lume la lume" între pierderile de trăsături și compensările care le atenuează pe primele, evocând, deci, precum Mounin, acele „viziuni diferite despre lume", ceea ce face ca transpunerea lingvistică „să nu spună niciodată același lucru", ci „aproape același lucru" (Eco 2003: 93–94).

Apare utilă din unghiul analizei traductologice asocierea între o atare accepție despre rolul traducerii, fie ea alografă sau auctorială, și conceptul de cunoaștere enciclopedică necesară traducătorului, care găsește în Antoine Berman unul dintre teoreticienii cei mai riguroși. Evident, și pentru o transpunere auctorială, autorul acesteia se va plasa într-un orizont enciclopedic cu caracteristici similare celor anunțate pentru prima oară de același teoretician francez în studiul *Pour une critique des traductions: John Donne* (Berman 2000: 18–19, I ed. franceză 1995)[2].

Recurg pentru ultima oară la contribuția conceptuală a lui Mounin pentru a face trecerea spre analiza mai aplicată a tehnicilor traductive care îmbogățesc opera bilingvă – iar cea a lui M. Vișniec nu face excepție –, în procesul ei de constituire între două limbi și culturi.

Întrebarea de la care pornește orice demers traductiv al unui dramaturg bilingv este după părerea lui G. Mounin următoarea: ce implică traducerea teatrală din perspectiva bilingvismului? Răspunsul dat este acela că autorul dramatic trebuie să repropună în limba și cultura-țintă „valoarea teatrală", adică să adapteze forma textului în vederea transmiterii de „contexte și situații" cu impact emotiv imediat, menținând „fidelitatea față de ceea ce în țara de origine a făcut din acea operă un succes teatral", mai precis, față de acele nuclee de sens și substanță dramatică

---

2 Se furnizează în traducere italiană definiția conceptului de „orizont enciclopedic" elaborată de Berman: „Prendo in prestito la parola e il concetto dall'ermeneutica moderna; questo concetto è stato sviluppato filosoficamente da Husserl e da Heidegger, in seguito è stato elaborato in maniera più concreta ed epistemologica da Hans Georg Gadamer e da Paul Ricoeur e poi applicato all'ermeneutica letteraria in maniera assai feconda da Hans Robert Jauss. […]. Si può definire l'orizzonte in maniera approssimativa come l'insieme dei parametri relativi al linguaggio, alla letteratura, alla cultura e alla storia, parametri che «determinano» il sentire, l'agire e il pensare del traduttore".

accesibile „destinatarului”, adică noului sau public-țintă, după o prealabilă adecvare la codul discursiv și scenic familiar acestuia (Mounin 1965: 55; *Cf.* și Arduini, în Arduini, Stecconi 2007: 62–66).

Cum procedează un scriitor bilingv, în speță dramaturgul româno-francez, atunci când își concepe textele teatrale în franceză și română, urmărind în mod deliberat dubla receptare a pieselor sale?

Cât privește adaptările și negocierile practicate de Vișniec în calitate de mediator-„etnograf” între cele două viziuni despre lume, trebuie să observăm că numai în faza mai recentă de bilingvism a operei sale diferențele de cod cultural nu sunt întotdeauna soluționate prin efortul de a traduce explicând direct în text termeni așa-zicând rezistenți, cum indică metafora competenței etnografice, avansată de Mounin.

Atunci ce soluții are? Identitatea traducătorului și cea a autorului, reductibilă la una și aceeași persoană, face ca în astfel de pasaje (simple cuvinte sau sintagme) Vișniec să aibă toată libertatea ca, *în locul unei explicitări propriu-zise*, să propună *soluții autonome* în fiecare dintre cele două versiuni lingvistice ale unei piese, prin echivalențe în contextele simetrice.

Corpusul operei lui M. Vișniec la care mă refer cuprinde piese scrise inițial direct în franceză (din 1992 până în prezent), iar traducerea ulterioară a acestora în limba română comportă modificări importante, nu numai la nivel de micro-text (lexicale, de ordin simbolic-retoric sau stilistic), ci mai ales la nivel global, compozițional.

În această etapă, de *bilingvism deplin și matur*, așa cum am numit-o și descris-o în studiul pe care l-am dedicat dimensiunii bilingvismului din literatura scriitorului – etapă, deci, care cuprinde producția literara cea mai interesantă și mai diversă din punct de vedere al soluțiilor adoptate de autorul-traducător –, este vorba de *substituiri în sintagme simetrice*, operate cu intenția de a *reteritorializa* a doua versiune lingvistică (Guidère 2010: 85–86)[3]. Modificările respective sunt dictate încă o dată de individualitatea fiecărui univers cultural, francez și român, în care publicul cititor/spectator trebuie să se regăsească, mai concret, de existența unor termeni marcați cultural și care confirmă în plus ipoteza că Vișniec scrie uneori câte două *versiuni originale* pentru fiecare piesă, nu însă pentru totalitatea operelor sale dramatice.

De pildă, citind în paralel *Frumoasa călătorie a urșilor panda povestită de un saxofonist care avea o iubită la Frankfurt* și perechea geamănă *L'histoire*

[3] Este vorba de un gen de „adaptare” care poate fi operată atunci când secvența la care se referă textul original nu există în cultura-țintă.

des ours pandas racontée par un saxophoniste qui avait une petite amie à Francfort se degaja nu atât ideea de a introduce cuvinte sau noțiuni specifice doar unei culturi pe „teritoriul” celeilalte, ci în special opțiunea de a propune direct echivalențe ale lor, de a „naturaliza” denumiri (toponime, antroponime), dar și situații cu înțeles circumscris unei anumite culturi din punct de vedere antropologic și sociologic, care au corespondențe apropiate sau posibile în limba și cultura (auto)traducerii (Guidère 2010: 86). Singura condiție indispensabilă pe care și-o impune traducătorul este de a menține efectul prezent în versiunea din care se traduce.

Astfel, în prima dimineață, în dialogul dintre protagoniștii poveștii de dragoste vinul din versiunea franceză are o denumire precisă, este un vin local, vechi, cu o marcă de preț: Puligny-Montrachet 1945 (Visniec 1998: 63). În același context, în limba română avem doar descrierea unui vin excepțional, tot vechi (Vișniec 2004a: 282). Analog, El este așteptat să cânte la saxofon la Constanța și București, iar apoi, respectiv, la Grenoble și Lyon.

Din aceleași considerente, în versiunea rescrisă, El o cucerește recitându-i poezia *Lacustră* (Vișniec 2004a: 288), pe când în prima redactare actul seducției apelează la *Albatrosul* lui Baudelaire (Visniec 1998: 70), ambele fiind poeme despre moarte și solitudine, despre condiția cosmică și existențială a artistului, prefigurând deja finalul piesei.

Referințele culturale sunt, deci, simetric distribuite în funcție de cele două identități ale personajului.

Singura excepție de la această modalitate de scriitură bilingvă, prin echivalențe de cod antropologic-cultural, o sesizăm în scena în care El îi explică iubitei în franceză termenul românesc, regional, „tocinel”, ipotetică varietate la „tochitură” sau „tocăniță” (Vișniec 2004a: 307). În a șaptea noapte de dragoste El a dorit să-i facă acestei femei necunoscute câteva mărturisiri despre preferințele lui, ajungând și la una culinară, cu denumirea lejer modificată în franceză, *tochinel* (prin alterarea pronunției din română), pe care nu numai că i-o descrie în amănunt, dar apoi i-o și pregătește iubitei (Visniec 1998: 91). În versiunea franceză termenul imprimă un anumit exotism scenei, indicând originea nonfranceză a personajului, alter ego al autorului, care creează în mod conștient o ocazie „interculturală”, indiciu în filigran al vocației de „etnograf”, definitorie pentru mulți scriitori bilingvi.

Piesa ilustrează și un alt tip de operație, ocurentă în etapa bilingvismului, care se realizează prin mai multe modalități: *la nivel de replică* ori prin *rescrierea diferită a unei secvențe scurte* sau prin *adăugarea unei replici*, iar alteori *a unei didascalii*, acestea fiind tot atâtea strategii care vom vedea că introduc o *valență metaforică*, de natura să îmbogățească deseori textul cu semnificații noi, absente ori abia latente în prima versiune lingvistică.

Astfel, doar în didascalia de la începutul versiunii românești, în cea de-a șaptea noapte, Ea intră în apartamentul Lui aducând o pungă de mere (Vișniec 2004a: 306). El îi povestise că la nașterea fiecărui fiu mama lui a asociat nou-născutului un pom fructifer din grădina casei, iar lui, chiar un măr. Când au crescut și i se făcea dor de ei, mama îi privea în locul fiilor pe frumoșii copaci rămași aproape de ea (Vișniec 2004a: 298; în versiunea franceză: 81–82). La sfârșitul piesei, când cei doi ating o formă de perfecțiune miraculoasă a iubirii, ce-i va conduce paradoxal spre moarte, vecinii care forțează ușa găsesc pe jos mai multe mere, căzute din fructieră.

Autorul propune, așadar, o metaforă a vieții și a iubirii care trec dincolo de moarte, transformându-se în esență indestructibilă. Simbolul apare doar în textul românesc, prin urmare în rescriere, ca o prolepsă în raport cu finalul și ca o analepsă în legătură cu mărturisirea personajului din a treia noapte, de unde aflăm pentru prima oară semnificația merelor.

O astfel de secvență, cu rol dublu în desfășurarea textului, întâlnim, de exemplu, și-n *Angajare de clovn*, piesă încadrabilă în etapa anterioară, când, tot doar în autotraducere, de data aceasta în franceză, întâlnim replica italiană *La commedia è finita* prin care Vișniec traduce secvența simetrică din română, „S-a terminat”, adică o replică ce nu conține polisemantismul din cealaltă redactare.

A se compara contextele:

> *Peppino*: Ce s-o mai lungim. V-ați tîmpit, gata. *S-a terminat*. Mai bine uitați-vă cît e ceasu’.
> (Vișniec 2007: 442)

Și, respectiv:

> *Peppino*: On va pas passer le réveillon là-dessus! Vous êtes devenus complètement idiots, ça c’est sûr. *Finita la commedia*. Dites-moi plutôt l’heure qu’il est.
> (Vișniec 1998: 24)

Fraza, consacrată în limbajul teatral, posedă o forță enormă de sugestie, purtătoare de semne culturale ale limbii italiene. Nucleul ei germinal de sens semnalează publicului cititor/spectator faptul că se recită o *commedia nella commedia*, un *performance* specific circului în ansamblul unei opere dramatice ale cărei semnificații depășesc limitele artei sau convenției strict artistice, pentru a defini în accepție negativă statutul ontologic general uman.

Această replică, care face posibilă o *mise en abyme* spectaculoasă, este asimilabilă unui context care poate fi pus în valoare prin conceptul de „autotextualitate”[4],

[4] Lucien Dällenbach își elaborează propriul concept urmând modelul distincției operate de Jean Ricardou între „intertextualitatea generală” (bazată pe raporturi intertextuale între textele mai

concept elaborat de Lucien Dällenbach, pentru a desemna ansamblul de relații posibile ale unui text în raport cu el însuși (Dällenbach 1976: 282–296). În plus, replica suscită o adevărată undă emoțional-culturală grație asociației cu ideea de pasiune și de totalitate a existenței, de „comedie umană" (citându-l pe Balzac), ce rezonează și-n contextul altor sugestii tematice, de pildă, din *Divina Commedie*.

Această sintagmă metaforică, precum și altele din autotraduceri, pun în lumină pasaje definite de Berman în altă situație afină drept

> zones textuelles miraculeuses, en ceci qu'on se trouve en présence non seulement des passages visiblement achevés, mais d'une écriture qu'est une écriture-de-traduction, une écriture qu'aucun écrivain français n'aurait pu écrire, une écriture d'étranger harmonieusement passée en français, sans heurte aucun.
> (Berman 1995: 66)

Teoreticianul afirmă că aceste „insule" textuale reprezintă acele pasaje de grație, care reflectă bogăția de valențe ale unei opere și care tind astfel să vehiculeze o limbă nouă.

Exemplele propuse pun în evidență faptul că planul metaforic condensează la Vișniec semnificații larg universale despre condiția umană și a teatrului și că acest palier simbolic-metaforic, analizat în versiunile autotraducerilor, împreună cu alte niveluri pe care nu le voi putea ilustra cu exemple în acest articol din motive de spațiu, (precum nivelul echivalențelor fonice, al fenomenelor de ritm, al efectelor bilingvismului la granița cu invenția stilistic-lexicală, – oralitatea deținând un rol central –, în fine, împreună cu nivelul variațiilor operate în structura și compoziția textului dramaturgic), sunt aspectele ce pun bazele unei poetici a operei bilingve.

Dacă soluțiile traductive aduse de un autor, catalogabile ca anomalii în raport cu norma traducerii alografe, se dovedesc adesea obligatorii pentru receptarea corectă a unei opere într-o altă cultură, ele arătând că limbile se deosebesc, dar se și înrudesc, vom observa că tot traducerea contribuie la integrarea dintre limbi, fiind cea care „face să apară, dacă nu plinătatea unei limbi mai cuprinzătoare, noi, cel puțin umbra ei" (Berman 2008: 120–121). Iată, așadar, una dintre definițiile acelei „pure langue", în accepția lui Antoine Berman, conceptul-cheie pe care teoreticianul-filozof îl analizează în *L'Âge de la traduction. „La tâche du traducteur" de Walter Benjamin, un commentaire*.

Continuând sa revizităm din unghi critic valențele poetice ale actului traductiv din perspectiva lui Walter Benjamin, care teoretizează însăși miza traducerii sau, cu alte cuvinte, „sarcina" traducătorului, vom reține că glosele lui

---

multor autori) și „intertextualitatea restrânsă" (teren al raporturilor intertextuale dintre textele unui singur autor).

Berman cu privire la metafora amforei sparte, adică la simbolul acelei *pure langue* ideale, aproximate în imagini ale întregirii, ale deplinătății și armoniei lingvistice universale, trimit la paradisul Babelului originar:

> Chaque langue est *Bruchstück*, fragment. En tant que tel, elle renvoie à un Tout, à une langue «plus grande». La totalité des fragments des langues (des langues-fragments) donne (rait) la pure langue qui, elle, n'est plus fragmentaire. C'est là qu'apparaît chez Benjamin […] la métaphore (appliquée à la relation de la traduction et de l'original) de l'amphore ou du vase. Chaque langue est un fragment, une «pièce» de la langue plus grande. […]. Reconstituer le grand vase brisé de la pure langue, à cela contribue – sur un certain mode – la traduction. Telle est l'imposante métaphore que nous propose, de la tâche du traducteur, Benjamin.
> (Berman 2008: 120–121).

De la principiul teoriei astfel enunțat până la ideea că, deși limbile naturale se exclud reciproc, traducerea are rolul de a le determina să se completeze și să reveleze latențe încă ascunse care vor potența semnificațiile generale ale unei opere, pasul era ușor de făcut (Berman 2008: 119, 130, 150). Teoreticianul ajunge, prin urmare, să afirme în mod explicit că traducerea joacă un rol central, pentru că de fiecare dată, pornind de la două limbi, ea creează o „limba unică” (Berman 2008: 119).

Toate aceste afirmații, care sunt valabile deopotrivă pentru opera unor scriitori bilingvi precum Beckett sau Nabokov, ca și pentru cea a lui Matei Vișniec, ne conving de faptul că dincolo de simpla comparare a versiunilor existente ale unei opere, o poetică a bilingvismului poate căpătă consistență odată aplicată dramaturgiei scriitorului româno-francez, împletind teoriile lui Berman cu ipotezele de lucru deschise de Oustinoff și formulate de acesta pe terenul autotraducerii și bilingvismului, mai precis, acordând o relevanță specială traducerii creatoare a diferențelor de tip cultural prin care o opera își poate multiplica și etala sensurile.

Urmând această descendență ilustră, este oportun să mai semnalăm încă un element de importanță crucială, menit – în accepția lui Berman – să contribuie alături de alte trăsături la constituirea acelei *pure langue*, și care este oralitatea, asimilată cu „le noyeau brutal de la langue de l'œuvre”, pe care traducerea trebuie s-o plaseze în centrul ei de interes, adică s-o reveleze, întrucât în oralitate – afirma autorul – stă forța operei (Berman 2008: 112–113).

La Vișniec acest demers, realizat în mod intuitiv, cum ține să ne convingă autorul, și nu ca rezultat al unei abordări teoretice a domeniului traducerii din partea sa, este cu atât mai fertil în perioada *bilingvismului matur*, întrucât transpunerea are loc spre limba română (limba sa maternă), adică spre un idiom cu un potențial deosebit de generos pentru a accentua expresivitatea primei versiuni franceze.

Cum este cunoscut, mărcile oralității se prezintă la acest dramaturg stratificate și plurivalente și pun în evidență o capacitate impresionantă de a crea efecte eufonice, adesea de tip comic, ca rezultat al unei explorări permanente a resurselor oralității înseși din limba română.

Din motive legate de dimensiunea limitată pe care și-o poate permite un articol, voi restrânge spațiul vast care s-ar putea aloca acestui subiect la o listă de fenomene și la doar câteva exemplificări succinte.

Printre acestea, numeroase efecte se pot remarca la nivelul semantic-lexical: jocuri de cuvinte sau sunete cu efect eufonic din exclamații plastice, ocurența expresiilor populare, colocviale, eventual polisemantice (precum „a închide gura"), folosirea de serii sinonimice în contexte simetrice, unde în franceză se preferă un singur termen, ca în contextele „m-ai atins la suflet", „m-a pătruns", „mi-a rămas la inimă", „mi-a mers la suflet", „mi-a uns sufletul" (Vișniec 2012a: 257–258), față de „ça me touche" repetat (Visniec 2004: 73), ultimele menționate fiind selectate din piesa scurtă *Autostop* cu versiunea geamănă franceză *Auto-stop*.

Un alt teren fertil pentru oralitate îl constituie echivalarea ocurențelor referitoare la divinitate din apelative franceze, cu un sens foarte expresiv în română, cvasicontrar, sau echivalențele în cele două idiomuri pentru termeni din limbajul afectiv-familiar, matern și amoros (ex. *Je ne suis pas ton lapin* din culegerea de piese scurte *Attention aux vieilles dames rongées par la solitude*, 2004 și din „modulul" teatral *Scrisoare adresată umanității de către cuvintul „caca"* din *Cabaretul cuvintelor*, 2012b).

Alt domeniu lexical fertil pentru analiza de față cuprinde termeni din sfera semantică a infernului în versiunile din limba maternă, care au luat locul expresiilor vulgar-triviale din franceză în contexte simetrice, iar alte secvențe dau loc unor *echivalențe* (Mounin 1965: 138) între expresii idiomatice, procedeul constând în a traduce o situație prin alta perfect identică. Teoreticianul exemplifică folosind perechea de expresii „comme un chien dans un jeu de quilles" [ca un elefant într-un magazin de porțelanuri, n. m., E. D.] și respectiv engl. „like a bull in a china shop". Analizând soluțiile plasate de Matei Vișniec în poziții simetrice, în cele două versiuni lingvistice ale piesei *Occident Express*, vom descoperi un mecanism compozițional asemănător: rom. „împușcăm *trei* iepuri dintr-o dată" (Vișniec 2009: 39), față de fr. „on fait d'une pierre *trois* coups" (Visniec 2009: p. 41 din versiunea încă nepublicată în volum), care în franceză reprezintă o formă puțin alterată a expresiei standard „on fait d'une pierre *deux* coups", atestată de dicționare. În limba franceză construcția se folosește totuși în presă și-n contexte mai puțin convenționale și cu o formă mai apropiată de română, iar Vișniec exploatează ludic tocmai această permisivitate

a limbii, pentru a sugera o soluție afină contextului românesc. Evidențierile în caractere cursive din sintagmele prezentate îmi aparțin. În fine, calcurilor din franceză în română li se pot găsi explicații interesante, creative.

La nivel morfo-sintactic să reținem dintr-un registru mult mai substanțial de forme și situații comunicaționale oralitatea conținută în mărcile gramaticale de tip popular (apocope în adverbe ca *numa'*, *acu'*, *dom'*, *da'*, folosirea persoanei a III-a singular a verbului „a fi" în întrebări și în răspunsurile asociate acestora atunci când tema conversației constă în a stabili adevărul sau falsitatea unei afirmații imediat anterioare, aspecte cărora le putem asocia recurența formelor populare ale pronumelor demonstrative, vorbirea gramatical incorectă, dar familiară vorbitorului mediu, ca și alte numeroase variații.

Cât despre repetițiile fonice și omofonii, și acestea considerate de mai mulți teoreticieni drept pietre de încercare pentru echivalarea lor în alte limbi și culturi, trebuie să remarcăm că ele creează ritm, aproape niciodată identic cu cel din textul-sursă. În *Poétique du traduire*, Henri Meschonnic își fondează întreaga poetică pe elementele de ritm din textele literare, afirmând că modul de a semnifica al unei opere stă în ritmul ei. În teoria sa despre traducere, autorul propune o trecere de la sens la modul de a semnifica precum și de la discontinuitatea semnului la continuitatea ritmului, înțeles ca „semantică" nonlexicală (Meschonnic 1999: 2; 130–131).

Acordând valorilor oralității primatul în captarea și înțelegerea ritmului, Meschonnic ajunge la concluzia că oralitatea este miza poeticii traducerii (Meschonnic 1973: 88, Meschonnic 1999: 24–29).

Revin la ipoteza de a interpreta bilingvismul scriitorului româno-francez prin prisma unei poetici a traducerii, idee care îmi este sugerată de Michaël Oustinoff. O asemenea ipoteză se sprijină încă o dată pe entitatea transformărilor pe care un scriitor bilingv le pune în practică în vederea medierii unei receptări a operei sale într-o cultură secundă, unul dintre elementele principale constând în redarea diferențelor de tip cultural în versiunile autotraduse.

Teoreticianul a propus o astfel de cheie de interpretare pentru literatura lui Beckett, susținând ca principiu ordonator de analiză faptul că se pot enumera și comenta o serie de procedee prin care o operă scrisă în două limbi se dezvoltă în jurul propriului „ax", constituindu-se drept rezultatul unei transpuneri poetice (Oustinoff 2001: 170).

Procedeele pe care le are în vedere sunt operative în cadrul a ceea ce autorul numește *les transformations transdoxales*, cărora le atribuie o valoare fundamentală în raport cu autotraducerea, identificând în acestea șansa pe care opera o are că

să-și manifeste pe deplin valențele multiple, unele exprimate (explicite), altele doar latente (Oustinoff 2001: 170).

Les transformations transdoxales sunt, prin urmare, transpuneri care ignoră doxa traducerii sau, altfel spus, codul de reguli urmate în mod obișnuit de un traducător alograf, aceste transformări putând fi examinate în stilul însuși al unui scriitor, în tematica sau compoziția operei sale, grație introducerii de noi imagini sau de metafore, în aliterații și asonanțe suplimentare și așa mai departe (Oustinoff 2001: 194). Toate acestea apar numite de M. Oustinoff drept *figures de la révision*, figuri – deci – ale rescrierii, pe care le clasează în categoria mai amplă a „elaborărilor stilistice”, alături de imaginile noi și de metafore, cu mențiunea că fragmentelor adăugate le acordă o atenție specială (Oustinoff 2001: 179–182 și 184). Termenul „figură” este adoptat de cercetător întrucât respectivele forme pe care le poate lua autotraducerea o califică pe aceasta drept „transpoziție poetică”.

Un demers util de citat în contextul analizei de față, este – de pildă – studiul lui Bruno Clément, care demonstrează în mod convingător că bilingvismul joacă un rol explicit poetic în opera lui Beckett (Clément 1994).

O direcție seducătoare de analiză propusă de Oustinoff, pe care o semnalez în încheierea acestei contribuții, întrucât reprezintă un alt mod posibil și cu certitudine fertil de a opera cu diferențele de tip cultural-antropologic, o reprezintă interpretarea bilingvismului unui scriitor prin raportare la domeniul genettian al „transtextualității”. Teoreticianul are în vedere legături hipertextuale dintre versiunile unei opere redactate în aceeași limbă sau utilizând idiomuri diferite. Însă se poate lucra fructuos și explorând terenul unde practicile intertextualității și autotraducerii se întâlnesc, așa cum am încercat sa arăt într-o serie de contribuții care au fost publicate în ultimii ani (David 2013, 2015a, 2015b, 2016).

S-ar putea afirma că acest punct de intersecție este aproximativ identificabil cu situația în care se manifestă „intertextualitatea internă”, dacă vom accepta să definim raporturile dintre versiunile lingvistice auctoriale ale unei opere literare drept relație a unei scrieri sau a unui text cu el însuși. Desigur, categoria lui Jean Ricardou la care mă refer este imperfectă pentru o asemenea încadrare, dar rămâne una dintre puținele posibile, întrucât definiția dată de autor „intertextualității interne” presupunea că respectiva relație transtextuală se stabilește între un text și el însuși (Ricardou 1971: 162 și *passim*).

Pierzându-și în parte funcțiile și mizele inițiale, această nouă intertextualitate împrumută caracteristici din domeniului practicii și teoriei traducerii, așa cum le-am ilustrat pe parcursul analizei. Deci, aplicată domeniului autotraducerii, intertextualitatea capătă o formă *sui-generis*, deturnată de la funcțiile ei canonice.

Din această perspectivă, un concept util este cel de „intra-intertextualitate" discutat de mai mulți teoreticieni, deseori cu privire la opera bilingvă a lui S. Beckett, așa cum arată elaborările lui Brian T. Fitch (Fitch 1983: 85–96).

Analizând opera narativă a aceluiași scriitor de origine irlandeză, Chiara Montini preia sugestia lecturii de tip „intra-intertextual", care instaurează – în optica sa – acel „du-te vino" dintre versiunile lingvistice ale unei opere, tipic scriiturii autorului. Amintesc aici, deși diferențele sunt substanțiale între cei doi scriitori, percepția distinctă a lui Matei Vișniec despre opera sa ca „navetă" bilingvă între texte și culturi (Vișniec 2004b: 5–6).

Cercetătoarea exemplifică discutând tehnica repetiției și a variației, ce par a se multiplica în mod obsesiv în autotraducerile beckettiene, și, pe de altă parte, procedeele „sărăcirii progresive", familiare întrucâtva și poeticii bilingve a autorului român (Montini 2007; Montini 2009: 239–240).

Concluzii

Formulez mai întâi o concluzie care s-a profilat deja treptat pe parcurs: și anume că autotraducerea poate funcționa ca procedeu de revelare a genezei operei și a evoluției stilului unui autor care scrie în două limbi, ideea de diferență culturală și de receptare dublă asumând o relevanță de prim ordin încă de la momentul constituirii bicefale a unei asemenea opere. Aceasta întrucât autorul ei are o libertate absolută de a modifica, chiar de a rescrie, pentru a repropune viziunea care a produs valoare în versiunea din limba-sursă, cu aceleași șanse de succes.

Pozițiile teoretice pe care le-am sintetizat în această contribuție, ca și practica unor scriitori bilingvi, în speță Vișniec, demonstrează că aceste demersuri, urmate de consecințe pozitive, pot fi identificate și studiate ca atare.

Închei cu o sugestie pe care ne-o oferă tot studiile lui Oustinoff, și anume că analiza traductologică poate pune în evidență un „meniu" întreg de procedee și operații care plasează versiunile lingvistice ale unui text literar în cadrul problematicii genettiene a operelor cu „imanență plurală", și anume, a creațiilor care se manifestă sau există sub specia unei pluralități de versiuni, și ca atare – o afirma răspicat Oustinoff însuși – ele nu trebuie considerate identice și cu atât mai puțin substituibile una prin cealaltă (Oustinoff 2001: 256; Genette 1994: 188). În cazul traducerii auctoriale, ceea ce conferă pluralitate este tocmai intenția scriitorului de a-și dedubla opera pentru ca aceasta să răspundă unei receptări duble (multiple).

Am remarcat, așadar, în explicitări sau în găsirea de echivalențe pentru noțiuni cultural-antropologice, în adaptări eufonice și de ritm cu relevanță asupra semnificațiilor când globale, când contextuale ale textelor, în oralitatea „luxuriantă" și polisemantică și în consolidarea „etajului" metaforic-poetic – metaforele fiind mărci ale diverselor viziuni culturale – câteva din formele principale de a marca diferențe de natură poetică, nu doar culturală, în cadrul bilingvismului dramaturgiei lui M. Vișniec.

Derivă de aici și ideea că în cazul unor texte teatrale, indicate în analiza propusă, cele două versiuni auctoriale *trimit explicit una la cealaltă* în virtutea diferenței și a autonomiei pe care fiecare o revendică în raport cu jumătatea ei bilingvă și cu dialogul intercultural și intertextual din care se naște totalitatea bilingvă a fiecărei piese. Dar, am subliniat-o deja, fenomenul nu are caracter sistematic, ci mai restrâns, întrucât nu toate textele dramaturgului se comportă în mod identic.

În ultimă instanță, autotraducerea este o specie privilegiată a traductologiei, menită să ofere soluții în mod original pentru „rezolvarea" diferențelor de tip cultural și antropologic chiar prin cele mai radicale modalități, adică cele mai îndepărtate de contextele din original, comparativ cu cele care le-ar accepta o traducere alografă în sintagmele simetrice.

Bibliografie

1. Arduini 2007: Stefano Arduini, cap. *Un decalogo per il traduttore critico e consapevole*, subcap. *Mediazione*, *Le scatole cinesi* și *Conclusioni*, în Stefano Arduini, Ubaldo Stecconi, *Manuale di traduzione. Teorie e figure professionali*, Roma, Carocci, 2007, p. 62–66.
2. Berman 1995: *Pour une critique des traductions: John Donne*, Paris, Gallimard, 1995 [este I ed. originală a acestui studiu; trad. în it. este intitulată *Traduzione e critica produttiva*, 2000. A se vedea intrarea următoare din această *Bibliografie*].
3. Berman 2000: Antoine Berman, cap. *Appunti per una metodologia*, în *Traduzione e critica produttiva*, trad. în lb. italiană de Gisella Maiello, Salerno-Milano, Oedipus, 2000, p. 18–19.
4. Berman 2008: Antoine Berman, *L'Âge de la traduction. "La tâche du traducteur" de Walter Benjamin*, Paris, Verdier, 2008.
5. Clément 1994: Bruno Clément, *L'œuvre sans qualités. Rhétorique de Samuel Beckett*, prefață de Michel Deguy, Paris, Éd. du Seuil, 1994.
6. Dällenbach 1976: Lucien Dällenbach, *Intertexte et autotexte*, în „Poétique", nr. 27, 1976, p. 282–296.
7. David 2013: Emilia David, *Valenze dell'esilio letterario negli anni '80 del Novecento: Norman Manea e Matei Vișniec*, în *„Terra aliena". L'esilio degli intellettuali europei*

[Actele colocviului omonim, Padova-Venezia, 31 mai-2 iunie 2012], vol. îngrijit de Dan Octavian Cepraga, Alexandra Vrânceanu Pagliardini, București, Editura Universității din București, 2013, p. 253–269.

8. David 2015: Emilia David, *Consecințele bilingvismului în teatrul lui Matei Vișniec*, București, Tracus Arte, 2015, p. 29–183. Include în *Anexa 1*, *Convorbire cu Matei Vișniec*, 2.11.2013, p. 510–520 [În traducere italiană, dialogul cu scriitorul, intitulat „Emilia David intervista Matei Vișniec", este disponibil în revista on-line „Insula Europea": http://www.insulaeuropea.eu/2017/10/10/emilia-david-intervista-matei-visniec/].
9. David 2016: Emilia David, *Alcune opzioni di Matei Vișniec fra la traduzione autoriale e la trasposizione allografa*, în „Romània Orientale", vol. 29 intitulat *La lingua rumena. Prospettive e punti di vista*, îngrijit de Nicoleta Neșu, 2016, Roma, Bagatto Libri – Università di Roma „La Sapienza", p. 221–237.
10. Eco 2003: Umberto Eco, cap. *Significato, interpretazione, negoziazione*, în *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*, Milano, Bompiani, 2003, p. 93–94.
11. Fitch 1983: Brian T. Fitch, *L'Intra-intertextualité interlinguistique de Beckett et la problématique de la traduction de soi*, în „Texte", nr. 2, 1983, p. 85–96.
12. Genette 1994: Gérard Genette, *L'œuvre d'art. Immanence et transcendance*, Paris, Éd. du Seuil, 1994.
13. Guidère 2010: Mathieu Guidère, *Introduction à la traductologie*, Bruxelles, De Boeck, 2010, p. 85–86.
14. Meschonnic 1973: Henri Meschonnic, *Pour la poétique II. Epistémologie de l'écriture. Poétique de la traduction*, Paris, Gallimard, 1973.
15. Meschonnic 1999: Henri Meschonnic, *Poétique du traduire*, Paris, Verdier, 1999, p. 2 și p. 130–131.
16. Montini 2007: *„La bataille du soliloque". Genèse de la poétique bilingue de Samuel Beckett (1929–1946)*, prefață de Bruno Clément, Amsterdam-New York, Ed. Rodopi, 2007.
17. Montini 2009: Chiara Montini, *Autotraduzione e traduzione. Tradurre il bilinguismo di S. Beckett*, în Vito Pecoraro (îngrijit de), Atti di convegno. Vol. II. Giornate internazionali di studi sulla traduzione, Palermo, Herbita, 2009, p. 239–240.
18. Mounin 1965: Georges Mounin, *Teoria e storia della traduzione*, trad. în lb. italiană de Stefania Morganti, Torino, Einaudi, 1965 [ed. originală *Traductions et traducteurs*].
19. Oustinoff 2001: Michaël Oustinoff, *Bilinguisme d'écriture et auto-traduction. Julien Green, Samuel Beckett, Vladimir Nabokov*, Paris, L'Harmattan, 2001.
20. Oustinoff 2007: Michaël Oustinoff, subcap. *Langues et visions du monde*, în *La traduction*, Paris, Presses Universitaires de France, 2007, p. 17–18.
21. Ricardou 1971: Jean Ricardou, *Pour une théorie du Nouveau Roman*, coll. «Tel Quel», Paris, Éd. du Seuil, 1971, p. 162 și *passim*.
22. Visniec 1998: Matéi Visniec, *L'histoire des ours pandas racontée par un saxophoniste qui a une petite amie à Francfort*, în *Petit boulot pour vieux clown, suivi de L'histoire des ours pandas racontée par un saxophoniste qui a une petite amie à Francfort*,

trad. piesei *Angajare de clovn* de Claire Jéquier și M. V., Paris, Actes Sud-Papiers, 1998.

23. Visniec 2004: Matéi Visniec, *Je ne suis pas ton lapin*, în *Attention aux vieilles dames rongées par la solitude*, Carnières-Morlanwelz, Lansman, 2004.
24. Visniec 2009: Matei Visniec, *Occident Express*, versiune încă nepublicată în volum, pusă la dispoziție de autor.
25. Vișniec 2004a: Matei Vișniec, *Frumoasa călătorie a urșilor panda povestită de un saxofonist care avea o iubită la Frankfurt*, în *Istoria comunismului povestită pentru bolnavii mintal*, Chișinău, Litera, 2004.
26. Vișniec 2004b: Matei Vișniec, *Cuvintele mele cerșesc încarnarea*, în *Mansardă la Paris cu vedere spre moarte* [antologie], introducerea autorului și postfață de Mirela Nedelcu-Patureau, Pitești, Paralela 45, 2004, p. 5–6.
27. Vișniec 2007: Matei Vișniec, *Angajare de clovn*, în *Teatru. Păianjenul în rană*, vol. I, prefață de Mircea Ghițulescu, ed. a II-a, București, Cartea Românească, 2007.
28. Vișniec 2009: Matei Vișniec, *Occident Express*, în *Occident Express. Despre senzația de elasticitate când pășim peste cadavre*, Pitești, Paralela 45, 2009.
29. Vișniec 2012a: Matei Vișniec, *Autostop*, în *Omul din cerc. Antologie de teatru scurt 1977–2010*, cu o prefață și o *Notă* ale autorului, Pitești, Paralela 45, 2012.
30. Vișniec 2012b: Matei Vișniec, *Scrisoare adresată umanitătii de către cuvîntul „caca”*, în *Cabaretul cuvintelor. Exerciții de muzicalitate pură pentru actorii debutanți*, București, Cartea Românească, 2012.

Rezistența prin cultură, ieri și azi, în comunism și în societatea de consum

Libuše Valentová*

Abstract. *Resistance through culture yesterday and today, under communism and in consumer society*. The author deals with the possibilities of how culture can defend humanistic values and resist adverse political circumstances. She gives examples from the recent history of Czechoslovakia and the Czech Republic. After the onset of communism, representatives of culture (writers, artists, filmmakers) began to systematically argue with the totalitarian regime from the early 1960s, thus preparing the conditions for ideological emancipation during the Prague Spring of 1968. After its defeat, especially intellectuals-dissidents continued the resistance movement, which was gradually joined by young people from the underground and students. The movement took on mass proportions and culminated in the "velvet" revolution of November 1989 and the takeover of power by the Communists. In today's society threatened by consumerism and declining commercial forms of culture, the young generation in particular is creating new alternatives for spreading a valuable and independent culture.

Keywords: *The Velvet Revolution in Czechoslovakia, Václav Havel - the elected president of Czechoslovakia, The Prague Spring, Eugène Ionesco's protest against the Soviet invasion in Czechoslovakia, the samizdat in Czechoslovakia, the writer and the editor Ludvík Vaculík, Charter 77, the Libri Prohibiti library in Prague, the philosopher Jan Patočka*

La început, aș vrea să amintesc faptul că peste o lună, pe 17 noiembrie, în Cehia vom avea o aniversare importantă: se împlinesc treizeci de ani de la izbucnirea revoltei populare numite ulterior (de Václav Havel) „revoluția de catifea”. A fost una dintre acele revolte care, în cursul anului 1989, s-au desfășurat în toate țările Europei Centrale și de Est, provocând căderea regimurilor comuniste. Nu de mult ne-am amintit de schimbările politice produse atunci în Polonia, de faptul că Ungaria a deschis frontiera sa spre Austria, de exodul miilor de cetățeni din RDG spre Germania de Vest, via tabăra improvizată în grădina Ambasadei RFG din Praga. Într-o zi posomorâtă de toamnă târzie, vineri, 17 noiembrie '89, după-masă, la Praga a avut loc o manifestație aprobată de autorități, organizată de comitete studențești de la câteva facultăți pragheze, cu ocazia celebrării a cincizeci de ani de la închiderea

* Facultatea de Litere, Universitatea Carolină, Praga, Republica Cehă.

instituțiilor de învățământ superior de către ocupanții germani (în 1939). Spre seară, atunci când convoiul studenților s-a îndreptat spontan spre centru, spre piața Václavské, a fost brutal împrăștiat de poliția înarmată cu bastoane de cauciuc și de câini, iar sute de tineri care n-aveau decât mâini goale, au fost răniți. Numai foarte pe scurt despre evenimentele care au urmat: studenții au intrat în grevă japoneză (grevă de ocupare); la 19 noiembrie, a luat ființă Forumul Civic; la 24 noiembrie, conducerea Partidului Comunist din Cehoslovacia în frunte cu Miloš Jakeš a demisionat; la 27 noiembrie, pe întregul teritoriu al țării a avut loc o grevă generală, prin care cetățenii au revendicat sfârșitul puterii comuniste și alegeri libere; la 10 decembrie, înainte de a demisiona, președintele Gustáv Husák a numit un guvern „de uniune națională", avându-l ca premier pe Marián Čalfa.

„Această primă fază a revoluției cehoslovace s-a terminat la 29 decembrie, ziua în care deputații Adunării Federale (cei din perioada „de normalizare", de după '68) l-au ales în unanimitate pe dramaturgul și scriitorul Václav Havel președinte al statului cehoslovac. La începutul anului 1990, ne-am trezit în altă țară decât cea în care trăisem până atunci. A urmat o lungă perioadă de tranziție, de schimbări, unele necesare, altele prea pripite, unele benefice, altele nefaste, cu consecințele negative pe care le resimțim până astăzi. Dar aceasta ar fi o altă poveste…" (Valentová 2020).

Să revin acum la tema rezistenței prin cultură, încercând să dau câteva exemple grăitoare pentru a ilustra felul cum s-a rezistat prin cultură în Cehoslovacia, pe vremea regimului comunist, și ce forme de rezistență ar fi de descoperit în prezent, în interiorul societății cehe.

Regimul comunist instaurat în Cehoslovacia în februarie 1948 a fost foarte dur, cu sistemul său de închisori, lagăre de muncă forțată și procese politice (deși în ceea ce privește numărul victimelor nu se poate compara nici pe departe cu cel din România). Primele semne ale „dezghețului" ideologic apar pe la sfârșitul anilor '50 și începutul anilor '60, ceea ce le oferă oamenilor din domeniul culturii ocazia să iasă din umbră. Bineînțeles, unii reprezentanți ai culturii rămân fideli doctrinei „realismului socialist", dar marea majoritate a scriitorilor, a artiștilor plastici, a cineaștilor, încearcă alte formule de creație, ajungând mai devreme sau mai târziu și la critica regimului totalitar, la început mai voalată, iar în cursul anilor '60 din ce în ce mai deschisă. Renumitul istoric Lucian Boia, pe atunci doctorand la un institut de istorie din Praga, scrie în memoriile sale: „…se deschisese atunci (nu pentru multă vreme) o fereastră în comunism, un proces de ´liberalizare´, mai accentuat la ei, dar prezent cât de cât și în România." (Boia 2019: 15). Am putea să dăm sute de exemple: editurile cehe publicau lucrări de proză din actualitate cu o pronunțată notă critică (printre care un mare ecou au

stârnit operele lui Milan Kundera: romanul *Gluma* și povestirile *Iubiri caraghioase*); pe lângă acestea, apăreau și titluri atrăgătoare din literatura occidentală contemporană. În fiecare joi, multă lumea stătea la coadă în fața librăriilor să intre în posesia acestor cărți prețioase. În orașe mari și mici se montau piese de teatru de avangardă (Eugène Ionesco, Samuel Beckett, Václav Havel). Tinerii regizori talentați (Miloš Forman, Jiří Menzel, Věra Chytilová) realizau filme reprezentând „noul val al cinematografiei cehoslovace". Revolta artiștilor a culminat în iunie 1967, la al IV-lea congres al scriitorilor cehoslovaci, când, în cuvântările lui Milan Kundera, Ludvík Vaculík, Václav Havel, Pavel Kohout ș.a., a fost pronunțată public, pentru prima oară, o critică aspră a felului în care se înfăptuia sistemul comunist la noi. De aici se trage „firul roșu" al Primăverii de la Praga, în decursul căreia societatea cehoslovacă (cu excepția unor activiști conservatori) acționa unitar, condusă de dorința de a se elibera de sub tutela sovietică, de a reînnoi vechi tradiții democratice din perioada interbelică, de a transforma regimul într-un „socialism cu fața umană".

Știm cu toții că Primăvara de la Praga a fost sugrumată în august 1968 de tancurile sovietice. A urmat o lungă perioadă (n-am știut că va dura peste 20 ani), numită, în mod absurd, „de normalizare". Uneori, se afirmă că, în comparație cu anii '50, această fază a regimului totalitar ar fi fost mai puțin violentă: puterea nu-i trimitea pe disidenți la eșafod și se străduia să asigure o anumită bunăstare materială. Unii intelectuali cehi au supranumit-o, cu ironia specifică poporului nostru, „socialism de gulaș", subliniind în felul acesta faptul că nimeni nu murea de foame. Pe plan spiritual și ideologic, regimul era însă extrem de violent față de aceia care îndrăzneau să aibă o altă opinie sau să vorbească despre drepturile omului, încercând să-i lichideze pe plan profesional și intervenind chiar și în viața lor particulară. Situația a fost remarcată și de câtiva intelectuali occidentali: marele dramaturg Eugène Ionesco protesta public, la câteva luni după ocupația sovietică a Cehoslovaciei, împotriva tăcerii indiferente a statelor democratice.[1] Louis Aragon, cândva un însemnat reprezentant al mișcării comuniste, a caracterizat regimul instaurat la noi în 1969 drept „o Biafră a spiritului". Clar că cei doi scriitori (împreună cu mulți alții) au fost imediat trecuți pe lista neagră, la fel ca sute de autori cehi, scoși atunci din toate bibliotecile publice.

Situația miilor de oameni din domeniul culturii, învățământului, științei și vieții publice s-a schimbat radical după instaurarea noii conduceri și după încheierea așa-ziselor „verificări" la locurile de muncă. Ce era de făcut dacă

[1] Vezi articolul lui Eugène Ionesco „De Prague à Londres, la honte", în *Le Figaro littéraire*, 14.04.1969.

știai că nu găsești altă ocupație decât să lucrezi ca fochist (cazul publicistului de la Radioul Cehoslovac, Jiří Dienstbier, devenit după ´90 ministru de externe) sau măturător de străzi (scriitorul Ivan Klíma, autorul romanului autobiografic *Iubire și gunoi*). Și, totuși, în societatea cehă au apărut neașteptat de repede mai multe forme de rezistență prin cultură, mai ales în mediul disidenței, dar nu numai.

Scriitorii cehi puși la index, neputând publica nicăieri în Cehoslovacia, trec la formula samizdatului, domeniu în care s-a remarcat în mod deosebit prozatorul Ludvík Vaculík (1926–2015), unul dintre principalii organizatori ai samizdatului ceh. La editura lui denumită „Petlice" („Lacătul") au apărut, în perioada 1973–1989, circa 400 de titluri din literatura interzisă, în ciuda permanentei urmăriri din partea Securității de Stat.[2] Câteva zeci de edituri de samizdat publicau, în exemplare bătute la mașina de scris, lucrări de proză, poezie, filozofie, publicistică, care apoi circulau nu numai printre disidenți, ci și în așa-zisa „zonă cenușie". Cei care doresc să afle mai multe despre samizdatul ceh pot vizita vasta bibliotecă Libri prohibiti din Praha-Nové Město, Senovážné náměstí nr. 2, care conține peste 40.000 de volume și este condusă de un fost deținut politic, Jiří Gruntorád.

Profesorii și studenții dați afară de la universitate au început să organizeze „seminare la domiciliu", denumite și „universități subterane".[3] Cel mai cunoscut cerc se formase în jurul filozofului Jan Patočka (1907–1977), un respectat fenomenolog, personalitate care a inspirat proclamarea documentului *Carta 77*. La seminarul său, a venit de câteva ori și filozoful francez Jacques Derrida. Toți participanții la aceste cursuri neoficiale și nepermise, în care se dezbateau teme filozofice, sociologice sau de actualitate politică, au fost permanent urmăriți și tracasați de poliția secretă, însă, cum spunea Patočka, „există anumite lucruri care merită sacrificii". El însuși și-a sacrificat viața, fiindcă nu a supraviețuit unor interogatorii brutale la poliție, murind la vârsta de 69 de ani.

Anul acesta, pe 6 octombrie, s-a stins din viață o mare actriță cehă, Vlasta Chramostová (1926–2019). Cariera ei profesională este legată de un însemnat teatru din Praga, Vinohradské divadlo, de unde a fost concediată după semnarea *Cartei 77*. Actorii expulzați de la teatre din motive politice fie plecau în exil, fie își câștigau pâinea cea de toate zilele făcând muncă fizică. Așa proceda și dna Chramostová împreună cu soțul ei, Stanislav Milota, cameramanul dat afară de la Atelierele de Film: în casa lor de provincie fabricau obiecte de sticlă. Pâna la urmă, actrița însă a revenit la teatru, organizând cu prozatorul și dramaturgul Pavel Kohout ceva similar cu „universitățile subterane", și anume „teatrul la

---

2 În cehă: Státní bezpečnost, prescurtat: StB.
3 În cehă: „bytové semináře“, „podzemní univerzity“.

domiciliu”. Printre piesele prezentate în apartamentul dnei Chramostová de lângă Muzeul Național, de cel mai mare ecou s-a bucurat *Play Macbeth*, o adaptare a lui Pavel Kohout după William Shakespeare, prezentată în premieră în iulie 1978. Datorită camerei de luat vederi a lui Milota, spectacolul a fost filmat, iar filmul a ajuns clandestin până la televiziunea ORF din Austria. Zilele trecute, când am putut să-l revedem la Televiziunea Cehă, ne-am dat seama cât de fascinantă a fost această replică la regimul totalitar bazat pe sete de putere și pe teroare, această manifestare a „puterii celor fără de putere” (termenul îi aparține lui Václav Havel).

Unii dintre disidenții cehi se străduiau ca mișcarea lor să nu rămână izolată, iar ideile *Cartei 77* să pătrundă și printre oamenii care trăiau în conformitate cu regimul. Iată la ce se gândea Ludvík Vaculík, în 1979: „…să ieșim din cercul 'disidenților'. Aș vrea să ajungem cu Carta la oamenii care au acceptat regimul, într-un fel, dar li se face rău din cauza lui; au remușcări, dar încearcă să le înfrâneze. La ce bun, dacă, pe de o parte, va străluci o mână de luptători de neclintit, iar, pe de altă parte, societatea întreagă va cădea într-un marasm total. O să supraviețuim prin ceea ce va rămâne în conștiința și în moravurile comunității, nu prin ceea ce va rămâne în literatură.”[4] (Vaculík 1992: 25)

Adevărul este că nu numai o mână de dizidenți se opunea regimului „de normalizare”; aceasta ar fi o privire prea simplificată. În realitate, prin diferite căi și în diferite moduri și-au manifestat rezistența față de regim și oamenii din „zona cenușie”, despre care se vorbește mai mult abia în ultimii ani. De exemplu, antropologul de origine rusă Alexei Iurciak de la Universitatea Berkeley din California polemizează cu antagonismul cunoscut al lui Havel – „viață în adevăr”, contra „viață în minciună” – demonstrând că și oamenii obișnuiți, chiar dacă formal participau la practicile ritualizate ale regimului comunist, de fapt, prin gesturi mărunte și acțiuni nebătătoare la ochi, pregăteau colapsul puterii oficiale.[5] Regimul instaurat după 1969 permitea, spre sfârșitul anilor '70 și în cursul anilor '80, organizarea unor festivaluri de muzică ușoară, de jazz, de country music, sau a unor expoziții de artă contemporană, ceea ce, datorită unor oameni inteligenți și curajoși, devenea o ocazie potrivită pentru a critica regimul într-o formă alegorică, aluzivă, satirică. Atunci a apărut și un gen specific de cântec, numit „protestsong”, reprezentat de cântăreții foarte populari precum Vladimír Mišík sau Vladimír Merta. Într-o perioadă când primul dintre ei a fost interzis, au apărut inscripții

---

4 Citatul este tradus din limba cehă de autoarea comunicării.

5 Vezi Alexej Jurčak: *Bylo to na věčné časy, dokud to neskončilo:poslední sovětská generace*; traducere în limba cehă, Ed. Karolinum, Praha, 2019. Titlul original: *Everything Was Forever, Until it Was No More. The Last Soviet Generation*.

pe zidurile străzilor din Praga: „Nechte zpívat Mišíka!” („Lăsați-l pe Mišík să cânte!”).

Pe lângă aceste manifestări, a mai existat „undergroundul”, reprezentat de mai multe grupuri de tineri foarte nonconformiști, orientați spre muzică rock (Plastic People of the Universe), heavy metal și punk (Vitacit, Arakain, Visací zámek = „Lacătul”), spre literatură necenzurată (cercul din jurul revistei „Revolver revue”) sau spre ecologie (organizația semioficială, parțial tolerată, numită „Brontosaurus”). Toate aceste mișcări subminau încetul cu încetul regimul comunist, așa că nu e de mirare că, pe la începutul anului 1989, rezistența a devenit clar vizibilă, cel mai puternic la jumătatea lui ianuarie, în cursul „săptămânii lui Palach”, când tinerii veneau masiv în piața Václavské din centrul capitalei să comemoreze sacrificiul studentului Jan Palach din ianuarie 1969. Până la manifestația din 17 noiembrie și greva studențească lipseau doar câteva luni. Dar, foarte probabil, fără acei tineri curajoși am fi așteptat mai mult, poate până prin decembrie, ca în România.

În încheiere, numai câteva cuvinte despre unele forme ale rezistenței prin cultură, în prezent. Sub vechiul regim, dușmanul a fost numai unul și ușor de recunoscut. Azi, știm că inamicii noștri sunt mai numeroși și mai greu sesizabili la prima vedere: mafioții care se strecoară în administrația comunală sau la nivelele superioare ale politicii; întreprinzătorii „dezvoltatori” care construiesc peste tot, chiar și în locul unor clădiri istorice, niște zgârie-nori pentru a câștiga rapid prin încasarea unor chirii exorbitante; reclama agresivă, omniprezentă, în stare să strice și vizionarea unui film bun, la televizor; revistele de cancan cu paparazzi alergând după știri senzaționale; pseudocultura comercială în care evenimente sau obiecte devin marfă de vândut și de cumpărat. În ultimii ani însă, asistăm la un fenomen îmbucurător: cei din generația născută prin anii '80 sau după revoluție (măcar unii dintre ei) se străduiesc să promoveze „cultură independentă”. Am să mă limitez la câteva exemple. Site-ul de internet numit Seznam („Lista”), foarte popular și urmărit zilnic de zeci de mii de vizitatori, prezintă propriul jurnal de știri, propriile comentarii politice și culturale, propriile seriale, într-un mod original și liber, diferit de celelalte media care depind în general de ceva (de serviciul public „echilibrat” sau de vreun partid politic). Câteva edituri din Cehia aleg să publice și o altfel de literatură decât cea reprezentată de proza americană și de romanele polițiste nordice, care constituiau „mainstreamul” la acea vreme; este, de exemplu, cazul editurii Havran („Corbul”) din Praga, unde apar operele prozatorilor contemporani din estul și sud-estul Europei (printre alții: Norman Manea, Petru Cimpoeșu, Bogdan Suceavă, Varujan Vosganian, Aureliu Busuioc, Vlad Zografi, Nicolae Rusu, Iulian Ciocan, Dumitru Crudu). O editură din Brno, Větrné

mlýny („Morile de vânt"), organizează în fiecare vară festivalul literar intitulat „Luna lecturilor de autori", cu intenția de a prezenta literaturile europene mai puțin cunoscute la noi. Un important centru cultural din cartierul praghez Žižkov, Palatul Akropolis, își definește misiunea tocmai prin promovarea culturii independente din domeniul spectacolelor de muzică, teatru și dans, prezentându-i des pe artiștii deocamdată necunoscuți, pe care spectatorul ceh n-ar avea altfel ocazia să-i vadă. O asemenea lista ar putea fi extrem de lungă, fiindcă încercările și realizările de felul acesta se manifestă nu numai în orașe mari, ci și în localități mai mici din provincie. Deci să nu ne plângem de aspectele negative, antiumane ale societății „de consum", ci să rezistăm susținând, fie în calitate de creatori, fie ca destinatari, noi forme valoroase de cultură independentă.

Bibliografie

1. Boia 2019: Lucian Boia, *Cum am trecut prin comunism, Al doilea sfert de veac*, București, Ed. Humanitas, 2019.
2. Vaculík 1992: Ludvík Vaculík, *Český snář*, Brno, Atlantis, 1992.
3. Valentová 2020: Libuše Valentová, *Revoluția „de catifea", trăită printre studenți*, în „Magazin istoric", București, nr. 1/2020, ianuarie, p. 10–14.

Prima testare NATO pentru limba română în Italia – testele JFLT

Nicoleta Neșu [*]

Abstract. *The first NATO test for Romanian language in Italy – JFLT tests.* Our paper presents the general structure of *NATO Standardization Agreement* (STANAG) which deals with the language requirements, basic terms, procedures, etc. in testing foreign languages in the military structures of different countries – STANAG 6001. This basic document is implemented NATO-wide by appropriate ministerial bodies, responsible for language standards in the armed forces and language exams in each country since 1976. It is promulgated by the Director NATO Standardization Agency under the authority vested in him by the NATO Standardization Organization Charter. All language tests are divided into appropriate STANAG 6001 levels, starting from level 1, up to level 4. Each level category contains tests from all four skills, always in the same order as they appear on STANAG language certificates: *listening*, *speaking*, *reading*, *writing*. In 2019 Romanian was included in Italy on the list with the languages to be tested according STANAG 6001, in the military department of *Carabinieri*.

Keywords: *NATO test, foreign language, language proficiency levels, listening, reading, comprehension, writing, skills*

Începând cu anul 1976, NATO stabilește, prin intermediul BILC – Bureau for International Language Coordination (înființat în 1966), o listă a parametrilor comuni de evaluare a nivelurilor de competență lingvistică – de la 0 (cunoaștere absentă) la 5 (nivel limbă maternă/bilingv) – cu scopul de a stabili principalele cerințe de evaluare lingvistică în vederea testării și obținerii certificării, pe criterii uniforme, a întregului personal, militar și civil, al forțelor armate din statele membre ale Alianței. Această listă este, însă, interpretată diferit de instituții diferite, de națiuni diferite, astfel că uniformitatea spre care se tindea la nivelul Alianței nu a fost atinsă. Ca urmare, 20 de ani mai târziu, respectiv în 1999, NATO însărcinează un grup de experți lingviști să pregătească un document în care parametrii stabiliți inițial să fie valorificați și puși într-adevăr în practica evaluării, stabilind și descriind, în detaliu, diferențele calitative ce trebuie să existe între niveluri, precum și descrierea amănunțită a capacităților și a competențelor necesare

[*] Universitatea Sapienza, Roma, Italia/ILR București – Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca

atingerii fiecărui nivel în parte. Astfel, documentul care apare în 2003, ca rezultat al activității acestei comisii de experți, a fost considerat ca fiind de-a dreptul revoluționar în ceea ce privește criteriile de evaluare, mult amplificate și aprofundate, ajungându-se la o delimitare foarte clară și progresivă a trăsăturilor distinctive ale competenței lingvistice corespunzătoare nivelurilor de limbă. Noua versiune a acestui document – *NATO Standardization Agreement* STANAG 6001 – aflat acum la a patra variantă, prevede o descriere a fiecărui nivel sub trei aspecte: *content* – se referă la câmpurile lexicale și de conținut lingvistic care sunt accesibile candidatului, *task* – capacitatea pragmatică, de uz al limbii și *accuracy* – gradul de acuratețe, de exactitate, de apropriere la situația de comunicare în folosirea limbii. Semnarea documentului de către statele membre presupune, implicit, respectarea din partea lor, în procesul de evaluare a competenței lingvistice, a standardelor comune de evaluare ce se regăsesc în următoarele obiective comune:

- meeting language requirements for international staff appointments;
- comparing national standards through a standardized table;
- recording and reporting, in international correspondence, measures of language proficiency, if necessary by conversion from national standards (NATO STANAG 6001 NTG 1976: 1).

Această schimbare a descrierii parametrilor nivelurilor a dus, evident, și la schimbarea modalității de testare – astfel, începând din anul 2006, vechiul TUI (Test Unificato Interforze) se transformă în JFLT – Join Forces Language Test care prevede 6 niveluri de atestare a competenței lingvistice, după cum urmează: *0: No practical proficiency*; *1: Survival*; *2: Functional*; *3: Professional*; *4: Expert*; 5*: Highly-articulate native*, niveluri care țin cont de cele trei aspecte descriptive amintite mai sus. Acest test este un test tip *proficiency*, nonspecializat (Taglialatela 2013: 107) și a fost elaborat pentru limbile engleză, franceză, germană, spaniolă, italiană, portugheză și arabă. Pentru celelalte limbi, între care și limba română (alături de albaneză, bulgară, cehă, croată, greacă, japoneză, olandeză, norvegiană, suedeză, rusă, sârbă, maghiară, turcă ș.a.) obținerea certificatului de competență lingvistică se face pe baza unui test JFLT specific, păstrând coordonatele testului general, pe baza verificării celor patru competențe de bază: înțelegere și ascultare *(listening)*, vorbire/discurs oral *(speaking)*, citire (*reading)* și scriere/competență scrisă (*writing)*, dar elaborat de fiecare instituție acreditată a Forțelor Armate, în parte.

De observat că, în mod paradoxal, după cum subliniau și unii specialiști/ analiști din cadrul Forțelor Armate, testul nu prevede verificarea gradului de stăpânire a limbajului specializat militar, competența terminologică, a lexicului

militar, neintrând între competențele pe care candidatul trebuie să le demonstreze, cel puțin nu până ajunge la nivelul *3: Professional*. Fapt care este de condamnat și de corectat, în același timp, susțin specialiștii, mai ales pentru că îngreunează mult comunicarea la nivel de lexic specializat între apartenenți la națiuni diferite, în cadrul întâlnirilor oficiale și/sau informale cu caracter internațional. Este de subliniat aici importanța terminologiei militare aferente diferitelor sectoare ale sale, terminologie care, în mare măsură, este de proveniență anglo-americană și care este predominantă inclusiv în bibliografia de specialitate. Este deseori subliniat faptul că terminologia militară nu prezintă un nivel generic, ci doar aspecte specifice legate strâns de un anumit domeniu militar și de coordonatele specifice ale unei situații de comunicare date – dialogul militar-militar sau militar-civil, comunicarea militar-militară sau militar-politică etc. Pe de altă parte, însă, se recunoaște faptul că prezența unei terminologii militare specifice diferitelor sectoare, în primele niveluri de competență lingvistică, ar îngreuna mult accesibilitatea acestora mai ales în ceea ce privește personalul cu pregătire nonmilitară, precum cel medical, administrativ, juridic etc. care activează în cadrul Forțelor Armate. Acesta este și motivul pentru care, cel puțin deocamdată, terminologia specifică, sectorială, militară este absentă în probele de bază (0–3) ale acestui test.

De asemenea, trebuie menționat și faptul că testul JFTL este împărțit într-un *Multilevel Test* (prin care se verifică competențele lingvistice de la 0 la 4) și un *Special Test* (prin care se verifică nivelul de limbă maternă/bilingvism). În primul, *Multilevel Test*, probele de *Reading* și *Listening* sunt comune tuturor departamentelor Forțelor Armate și recurg, prin urmare, la un limbaj politico-strategico-militar cu caracter general, interdepartamental, în timp ce probele de *Speaking* și *Writing* sunt considerate mai „libere” și fac referire la problematica specifică fiecărui departament ca atare. Al doilea, *Special Test*, are o frecvență mai scăzută, fiind organizat doar în condiții speciale și la cerere expresă din partea unui departament, iar pentru a putea fi evaluați, candidații trebuie să fi atins nivelul 4 la toate celelalte competențe.

În ceea ce privește descrierea fiecărui nivel în parte, din perspectiva mediului socio-cultural în care candidatul poate să utilizeze respectiva limbă străină – *content* –, din perspectiva utilizării limbajului – *task* – și din perspectiva adecvării și acurateței – *accuracy* – putem spune că este destul de apropiată de descrierea nivelurilor din cadrul Comun European de Referință pentru Limbi Străine al U.E. Am încercat să concentrăm descrierea acestor nivele (Scarfi 2005: 30, 33, 34) în tabelul ce urmează.

Tabel 1

NIVEL	DESCRIERE *CONTENT*	DESCRIERE *TASK*	DESCRIERE *ACCURACY*
0. No practical proficiency	vocabularul elementar din sfera zilnică, a cotidianului și a generalului	înțelegere și producere limitată de cuvinte și fraze, reproduse din memorie, reproducere de date și informații elementare, capacitate zero de creativitate prin limbaj	limbaj simplu, reprodus din memorie, capacitate redusă de comunicare
1. Survival	exigențe de ordin personal, de bază, tip locuință, activitate profesională, cumpărături, călătorii, înțelegerea unor instrucțiuni simple	început de creație prin limbaj, referire, în mod elementar, la propria persoană și la familia de proveniență, gestionarea de probleme simple legate de locuință, transport, cerere de informații etc.	posedă structuri lingvistice extrem de simple, face deseori erori care compromit sensul global al comunicării, uz incorect al timpurilor verbale, capacitate foarte redusă de exprimare a temporalității, în general
2. Functional	fapte și evenimente concrete din viața cotidiană, precum și aspecte de bază ale activității socio-profesionale	descriere de persoane, locuri și obiecte, crearea de scurte narațiuni legate de evenimente din trecutul recent, prezent sau proiectate în viitor, furnizarea de informații detaliate și gestionarea modificărilor survenite pe parcurs în cadrul activităților deja planificate	control lingvistic asupra situațiilor comunicative simple, posibilitatea de a face referiri la evenimente din trecut sau din prezent cu ușurință, nesiguranță în utilizarea structurilor lingvistice mai complexe și erori care pot compromite înțelegerea sensului global al comunicării
3. Professional	limbaj formal și informal, capacitate de abstractizare și exprimare a	posibilitatea de a susține dialoguri pe teme profesionale, de a combate, susține sau contrazice	posedă control aproape complet al structurilor lingvistice care îi permite participarea

NIVEL	DESCRIERE *CONTENT*	DESCRIERE *TASK*	DESCRIERE *ACCURACY*
	ideilor abstracte, formulare de opinii generale și/sau profesionale	o opinie, înțelegere și transmitere de concepte abstracte din diverse domenii, inclusiv cel profesional specific, distingerea nivelurilor stilistice, înțelegerea umorului și a ironiei, a emotivității	cu ușurință la conversații pe teme generale, dar și specifice mediului profesional în care activează, greșelile sunt nesemnificative și se referă mai ales la construcții mai puțin utilizate
4. Expert	posibilitatea de a susține conversații sau de a susține argumentări pe teme culturale, de știință sau de economie, de a participa activ la dialoguri de specialitate pe diverse teme aferente profilului profesional	capacitate de a interacționa eficient cu vorbitori nativi, în funcție de regulile socio-culturale specifice mediului lingvistic aferent, capacitate de adaptare a limbajului la parametrii situației de comunicare, susținerea propriilor idei, putere de argumentare în susținerea lor, posibilitatea de a susține un discurs pe teme abstracte, utilizarea și înțelegerea corectă a referințelor culturale specifice mediului lingvistic etc.	comunicare armonioasă, fără eforturi mari din partea candidatului, limbaj precis și apropriat situației de comunicare, oricât de diversă ar fi ea
5. Highly-articulate native	referiri la orice aspect relevant din contextul cultural și istoric al poporului care produce limba respectivă	posedă competențe similare unui vorbitor nativ cu nivel ridicat de instrucție, tratează subiecte abstracte religioase, filozofice, sau tehnice, strategii militare, doctrine politice sau economice etc.	toate aspectele limbajului, cuvinte, fraze idiomatice, expresii colocviale, referințe culturale etc., sunt la un nivel nativ cu grad ridicat de cultură și instrucție

Activitatea de evaluare și de atribuire a nivelurilor se face de către o comisie de examinare numită de conducerea departamentului Forțelor Armate care organizează certificarea și este compusă din minimum trei membri, dintre care doi specialiști/experți în limba străină supusă examinării.

Pentru stabilirea competențelor productive (*Speaking* și *Writing*) se evaluează probele orale și scrise aferente, în timp ce pentru competențele receptive (*Listening* și *Reading*) se evaluează testele tip *multiple choice* administrate și care verifică, în mod distinct, nivelurile 0–4, prin intermediul a 4 secțiuni cu câte 15 întrebări fiecare. Răspunsurile corecte la întrebările de la 0 la 6 nu permite candidatului să treacă la nivelul următor, răspunsurile corecte la întrebările 7 și 9 adaugă calificativul „plus” nivelului anterior, în timp ce răspunsurile corecte la întrebările de la 10 la 15 permit candidatului completarea nivelului respectiv și posibilitatea accederii la nivelul următor. Redăm mai jos tabelul cu aceste coordonate ce constituie Standard Language Profile (SLP), așa cum apare el în SMD – Form 004(B) *Direttiva per la valutazione e certificazione delle conoscenze linguistiche*, elaborat de Ministerul Italian al Apărării (document cu circulație internă).

Tabel 2

RISPOSTE CORRETTE	LIVELLO CONSEGUITO	QUALIFICA
SEZIONE 1 15 domande di livello 1 (numerate da 1 a 15)	0 - 6	0
	7 - 9	0+
	10 - 15	1
SEZIONE 2 15 domande di livello 2 (numerate da 16 a 30)	0 - 6	1
	7 - 9	1+
	10 - 15	2
SEZIONE 3 15 domande di livello 3 (numerate da 31 a 45)	0 - 6	2
	7 - 9	2+
	10 - 15	3
SEZIONE 4 15 domande di livello 4 (numerate da 46 a 60)	0 - 6	3
	7 - 9	3+
	10 - 15	4

De menționat că testarea pentru nivelul 5, *Highly-articulate native*, presupune obținerea calificativului „admis” și prezentarea la un astfel de examen reclamă, așa cum am arătat deja, obținerea calificativului 4 în toate cele patru competențe verificate. Examenul este pregătit „ad-hoc” și presupune prezența obligatorie, în

comisie, a unui expert vorbitor nativ al respectivei limbi. Pe parcursul examenului care se desfășoară într-o singură zi, candidatului îi este evaluată abilitatea în cele patru competențe, simultan, la nivel de vorbitor nativ al limbii străine în discuție.

Valabilitatea unui test JFLT este de 5 ani pentru limbile engleză, franceză, spaniolă și germană și de 3 ani pentru restul.

Voi încerca, în cele ce urmează, să redau principalele coordonate de organizare a probelor pentru *Multilevel Test*, conținute tot în SMD – Form 004(B) *Direttiva per la valutazione e certificazione delle conoscenze linguistiche*, elaborat de Ministerul Italian al Apărării (document cu circulație internă), cu mențiunea că acestea reprezintă și criteriile, și structura de organizare pe baza cărora am conceput materialele de testare pentru limba română care a început să facă parte din testarea JFLT în Italia, Comandamentul Armei Carabinierilor, din vara anului 2019. Pentru fiecare probă a fost necesară conceperea mai multor variante, câte două (120 întrebări) pentru probele de *Listening* și *Reading*, plus înregistrarea audio a materialelor, 5 variante pentru *Writing* a câte 5 întrebări fiecare și 8 variante pentru *Speaking – Role play*.

Examenul de evaluare și testare a competențelor lingvistice JFLT este prevăzut a se desfășura pe parcursul a două zile – în prima zi au loc probele de testare a competențelor receptive de *Listening* și *Reading*, iar în a doua zi, cele de testare a competențelor productive de *Writing* și *Speaking*.

A. Proba de ascultare și înțelegere – *Listening* – are o durată de 90 de minute. Testul este alcătuit din 4 secțiuni, cu 15 întrebări fiecare, 60 în total, 4 variante de răspuns, doar una corectă, alcătuite după cum urmează:

- secțiunea 1 – nivel 1, 15 întrebări, organizate pe teme – anunțuri generale (3 întrebări), știri din media (4 întrebări), mesaje telefonice (2 întrebări), conversații simple între vorbitori nativi (4 întrebări), indicații generale (2 întrebări);
- secțiunea 2 – nivel 2, 15 întrebări, organizate pe teme – știri din media (3 întrebări), conversații între vorbitori nativi (8 întrebări), instrucțiuni, dispoziții (2 întrebări), narațiuni (2 întrebări);
- secțiunea 3 – nivel 3, 15 întrebări organizate pe teme – briefing cu caracter profesional (2 întrebări), conferințe, prezentări (3 întrebări), conversații între vorbitori nativi cu nivel înalt de educație (denumiți WENS, ”Well Educated Native Speaker”, 6 întrebări), interviuri (1 întrebare), știri din media (3 întrebări);
- secțiunea 4 – nivel 4, 15 întrebări organizate pe teme – briefing cu caracter profesional (2 întrebări), conferințe, prezentări (3 întrebări), conversații între

vorbitori nativi cu nivel înalt de educație (6 întrebări), interviuri (1 întrebare), știri din media (3 întrebări).

Candidatul va asculta în căști enunțul legat de fiecare întrebare, în timp ce are în față cele patru alternative de răspuns *multiple choice*. Are la dispoziție un timp limitat, pentru fiecare întrebare, timp care se încheie la un semnal sonor.

B. Proba de comprehensiune a lecturării unui text – *Reading* – are o durată de 120 de minute, este alcătuită tot din 4 secțiuni, cu câte 15 întrebări fiecare și cu 4 variante de răspuns dintre care doar una corectă. Structura este destul de asemănătoare cu cea a testului de ascultare:

- secțiunea 1 – nivel 1, 15 întrebări organizate pe teme, după cum urmează: anunțuri cu conținut economic (5 întrebări), mesaje (1 întrebare), anunțuri (2 întrebări), instrucțiuni de folosire și indicații (5 întrebări), descrieri (2 întrebări);
- secțiunea 2 – nivel 2, 15 întrebări tip anunțuri (1 întrebare), descriere (1 întrebare), narațiuni scurte (9 întrebări), știri din media (3 întrebări), corespondență (1 întrebare);
- secțiunea 3 – nivel 3, 15 întrebări organizate astfel: texte pe teme cu caracter profesional (5 întrebări), texte pe teme cu caracter generic (3 întrebări), articole extrase din publicații științifice, ziare (6 întrebări), corespondență (1 întrebare);
- secțiunea 4 – nivel 4, identic cu nivelul anterior, adică 15 întrebări organizate astfel: texte pe teme cu caracter profesional (5 întrebări), texte pe teme cu caracter generic (3 întrebări), articole extrase din publicații științifice, ziare (6 întrebări), corespondență (1 întrebare).

Pentru fiecare întrebare, candidatul are la dispoziție aproximativ 2 minute.

C. Proba de scriere/exprimare scrisă – *Writing* – este structurată astfel încât să se poată verifica competențele lingvistice ale candidatului din perspectiva stilului, organizării textului, dezvoltării și înlănțuirii logice a subiectelor tratate, complexității lexicale și a corectitudinii gramaticale și ortografice. Timpul pe care candidatul îl are la dispoziție este de 120 de minute, fără pauză și fără posibilitatea de a părăsi sala de examen înainte de a preda lucrarea. De asemenea, nu este admisă folosirea dicționarului, nici monolingv, nici bilingv, nu poate fi utilizat creionul și niciun fel de corector. Temele de dezvoltat în această probă sunt:

- o scurtă notă sau un mesaj scurt, minimum 50 de cuvinte, maximum 100 de cuvinte;
- o compunere sau o scrisoare formală, cu un minimum de 150 și un maximum de 250 de cuvinte;

- o compunere pe teme la alegere, între teme de ordin profesional, geo-politic, social, politic sau de actualitate, între 250 și 500 de cuvinte.

D. Proba de vorbire – *Speaking* – are o durată cuprinsă între 15 și 30 de minute și este structurată în trei părți: *introducere* – prevede o scurtă conversație informală, cu caracter general și cu rolul de a-l face pe candidat să se adapteze la situația de comunicare; *role-play* – în care candidatului i se propune un „joc" de nivelul 1, 2, au 3 care să reflecte problematici și situații din viața reală. Înainte de a începe, el are la îndemână câteva minute pentru a-și structura în minte situația de joc; *discuții* – secțiune care se desfășoară în două moduri: dacă a trecut cu bine peste primele două probe, candidatul va primi acum un subiect de discuție mai general, cu caracter profesional, politic etc.; dacă, însă, nu a reușit să facă față primelor probe, i se va da posibilitatea de a face încă o încercare, printr-un alt *role-play*. În această probă, se va evalua capacitatea de uz pragmatic a limbii străine – controlul lexicului și a sintaxei frazei, pronunția, gradul de fluență. Pentru a trece această probă, candidatul va trebui să demonstreze că stăpânește limba și are capacitatea de a convinge, persuada, de a argumenta, de a-și susține și de a-și apăra propria opinie în respectiva limbă străină.

Ca să sintetizez, materialele pentru testarea de tip JFLT a limbii române în Italia, în cadrul Ministerului Italian al Apărării, Comandamentul Arma Carabinieri, au următoarea structură:

- *Citire–Reading* (material predat în formă scrisă): 120 de întrebări, 2 variante a câte 60 de întrebări fiecare, 4 niveluri cu câte 15 întrebări fiecare;
- *Ascultare–Listening* (material predat în formă scrisă și formă audio, sub formă de înregistrări): 120 de întrebări și 48 de texte audio, 2 variante a câte 60 de întrebări și 24 de înregistrări audio fiecare, 4 niveluri cu câte 15 întrebări fiecare și 15+3+3+3 texte audio/nivel;
- *Scriere–Writing* (material predat în formă scrisă): 25 teme, 5 variante a câte 5 întrebări fiecare, nivelul 1 – 1 întrebare, nivelul 2 – 1 întrebare, nivelul 3 și 4 – 3 întrebări;
- *Vorbire–Speaking – Role-play* (material predat în formă scrisă): 8 teme, 4 niveluri, câte 2 teme pentru fiecare nivel.

Totalul este de 273 de întrebări scrise, cu 4 variante de răspuns dintre care doar una corectă și 48 de texte înregistrate audio, tot cu 4 variante de răspuns dintre care doar una corectă. Materialul a fost predat Comandamentului, în variantă electronică și pe suport CD, în luna martie a anului 2019, testările pentru limba română urmând să înceapă din vara anului 2019.

Bibliografie

1. Scarfi 2005: Renato Scarfi, *L'accertamento delle lingue straniere in ambito Difesa*, în "Informazioni della Difesa", 6/2005, Roma, Stato Maggiore della Difesa, pp. 28–35.
2. Taglialatela 2013: Antonio Taglialatela, *La terminologia militare nella certificazione internazionale*, în "Rivista militare", 4/2013, pp. 106–110.
3. SMD – Form 004(B) *Direttiva per la valutazione e certificazione delle conoscenze linguistiche*, Stato Maggiore della Difesa, 2015 (document cu circulație internă).
4. NATO STANAG 6001 NTG 1976: STANAG NATO 6001 NTG Ed. I (1976) & IV (2010), *Language Proficiency Levels*, Scuola Lingue Estere dell'Esercito, Perugia: www.slee.it (consultat ianuarie–martie 2019).

Limba română la examenul de Bacalaureat francez: între teorie și realitate. Studiu de caz

Nora Mărcean *

Abstract. *Romanian Language at the French Baccalaureat – Theory and Reality. A Case Study*. Thanks to the wide offer of foreign languages and to candidates' option to choose to test up to three modern languages, at various competence levels, regardless whether they have or have not studied it in school, the French Baccalaureat is unique in Europe. As a mandatory, optional or complementary test, the foreign language examination is designed in compliance with the CEFRL and is subject to a very strict procedure, provided by specific legislation in force until 2020. The French Ministry of Education applies the requirements for the A2 level to third foreign language optional or complementary Baccalaureat examinations. Romanian is among the 'rare' languages proposed for optional or complementary third language examination. Candidates generally perceive it as a heritage language, wherein speakers do not have even language competences. According to our research, Romanian is not taught in schools in France, and this case study highlights the discrepancy between the declared A2 level of the third language examination and the actual level of proposed assessment topics. The analysis of some recent examination topics has identified numerous aspects pertaining to B1, B2 and C1 levels, both concerning the choice of support texts for testing reading skills and the competences required to solve test items.

Keywords: *legislation, heritage language, Baccalaureat, LV3, demonstration topics, linguistic competence, descriptors*

0. Considerații generale

Care este publicul interesat de limba română la Bacalaureatul francez? Nu credem să ne înșelăm afirmând că tinerii care aleg limba română ca probă de limbă modernă la Bacalaureat sunt, în marea majoritate, tinerii proveniți din diaspora, din familii cu un părinte român, ambii părinți români sau cu bunici români. Acest fapt nu exclude publicul francez, pasionat de studiul limbii române.

Numărul membrilor din diaspora română este relativ necunoscut la nivel oficial sau cel puțin neidentificat la nivel mondial sau european de către instituțiile române, în special după intrarea României în Uniunea Europeană. Cu toate acestea,

---

* Universitatea din Strasbourg, Facultatea de Limbi.

situația incertă beneficiază de interesul diasporei și de statisticile țărilor gazdă. Astfel, sursele neoficiale consemnate de diasporă sugerează peste 7 milioane de membri, iar sursele oficiale recenzează între 150.000 și 200.000 de români în Franța. Tinerii născuți în Franța sau crescuți aici vorbesc sau nu limba română, în funcție de preferințele familiei. Pot învăța limba română în unele instituții sau la „școlile de duminică". Suporturile didactice și metodele folosite nu sunt, însă, reglementate de nicio instituție specializată.

Nivelul de competență în limba română diferă de la caz la caz, majoritatea având în mod special bune competențe în exprimarea orală și mai puțin în exprimarea scrisă, atât la nivelul gramaticii, cât și al vocabularului. În cazul candidaților bilingvi, limba română nu este nici limbă străină, nici limbă maternă, ci mai degrabă este o limbă etnică. Vocabularul, cadrul de utilizare și gramatica, precum și referințele socio-culturale se disting de echivalentul lor pentru RLS sau limba maternă:

> „Limba etnică este la bază o limbă maternă (L.M.) care suferă modificări importante de formă și de conținut datorat unor factori extralingvistici – schimbarea coordonatelor spațiale-geografice și lingvistice – contactul permanent cu o altă limbă care treptat îi ia locul. Este o limbă utilizată într-un cadru comunicativ restrâns, strict familial, cu scop și uz colocvial; nu este o limbă de contact social sau instituțional, are o compoziție redusă, organizată în jurul unui vocabular minimal, conversațional, informal, cu reflexe regional-dialectale și o gramatică (morfologie și sintaxă) deficitară. În majoritatea cazurilor, îi lipsește și contextul cultural, istoric și social" (Neșu 2020).

Astfel, elevii bilingvi sau de limbă etnică nu au o competență lingvistică uniformă.

Nu ne interesează aici predarea limbii române și păstrarea identității lingvistice, ci evaluarea probei de limba română la un examen național, conform legislației în vigoare și politicilor lingvistice actuale. Studiul de caz acoperă proba de limba română la Bacalaureatul francez și își propune să constate o stare de fapt, respectiv discrepanța dintre nivelul de competență declarat și nivelul de competență real al probei. Sublinierile noastre în corpul articolului atrag atenția asupra principalelor constatări privind legislația, politicile lingvistice și sistemul școlar.

1. Sistemul școlar francez, limbile moderne și limba română, pe scurt

1.1. Sistemul școlar francez

Școlarizarea franceză este împărțită în patru cicluri de învățământ: grădiniță (de la 3 la 6 ani), ciclul primar (de la 6 la 11 ani, pe o durată de 5 ani), gimnaziul (de la 11 la 15 ani, 4 ani, clasele 6, 5, 4 și 3) și liceul (de la 15 la 18 ani, 3 ani, clasele 2, 1 și terminală). La finalul studiilor de clasa a 3-a, deci înainte de studiile

liceale, elevii se orientează spre o anumită filieră liceală, care decide tipul de Bacalaureat posibil. Până în 2020, elevii își pot continua studiile într-un liceu general sau tehnologic sau într-un liceu profesional, fiecare dintre acestea dispunând de mai multe serii sau filiere[1]. Învățământul general se organizează în seria Literară (L), seria Științe economice și sociale (ES) și seria Științe (S). Învățământul tehnologic dispune de 8 serii tehnologice, de la laborator, agricultură etc. la artă și dans. Liceele profesionale oferă 75 de specializări, dispensând cursuri în sala de clasă, în ateliere, laboratoare sau pe șantier și pregătesc elevii pentru o diplomă profesională. Învățământul profesional sau tehnologic care obține eticheta „liceu de meserii" constituie un învățământ de excelență și pregătește elevii pentru diplome profesionale și tehnologice.

Ne interesăm aici exclusiv de liceele generale și tehnologice, care conduc la un Bacalaureat unde limbile moderne au o pondere specială.

1.2. Limbile moderne

În funcție de numărul anilor de studiu, limbile moderne pot fi LV1, LV2 sau LV3, ca probe obligatorii, opționale obligatorii sau opționale facultative[2], LV3 fiind, teoretic, limba modernă cu cel mai scăzut nivel de competență la finalul studiilor.

Nivelul de competență pentru limbile studiate variază de la C1 și B2 pentru prima limbă studiată (C1 pentru exprimare orală) la A2 pentru a treia limbă studiată. Limbile se studiază pe grupe de nivel, iar, pentru LV3, profesorul poate urmări un nivel de competență superior nivelului A2, dacă elevii sunt falși începători, conform Buletinul Oficial al Educației Naționale din 2010 (BO 9: 2010). Același document precizează nivelurile de competență așteptate în liceul general și tehnologic pentru LV1, 2 și 3, în special la nivelul exprimării orale (B2, B1 și A2 pentru LV1, 2 și 3 și C1 și B2 pentru studiul aprofundat a două limbi străine), în conformitate cu cerințele CECRL, precum și cu liniile fundamentale ale programelor de studiu raportate la contextele de utilizare a limbii străine, respectiv „gesturi fondatoare și lumi în mișcare"[3], structurate în jurul a patru noțiuni: mituri și eroi, spații și schimburi, locuri și forme ale puterii, ideea de progres.

---

[1] Din 2021, prin reforma Bacalaureatului, seriile vor lăsa loc specializărilor.

[2] Facem aici o precizare importantă în ceea ce privește statutul probelor până în 2020 inclusiv: probele obligatorii sunt probe obligatorii din planul de învățământ comun (limba franceză, matematică, cele două limbi străine studiate etc.); pentru probele opționale facultative, candidatul poate alege până la două probe în plus, dar nu este obligat (de exemplu, muzică, teatru, LV3 etc.); pentru probele opționale obligatorii, candidatul este obligat să aleagă dintr-un evantai de opțiuni, de exemplu o specialitate. Fiecare tip de bacalaureat are o listă specifică de probe opționale.

[3] Traducerea noastră.

LV3 facultativă sau specifică pentru seria L este în mod tranșant situată la nivelul A2 în același număr din Buletinul Oficial (sublinierile noastre), cu precizarea ponderii exprimării scrise și orale:

> „Cursuri de LV3 facultative și specifice (Seria L): nivel A2
> [...] LV3 oferă fiecăruia ocazia de a-și îmbogăți repertoriul lingvistic printr-o ofertă diversificată care include limbile mai puțin prezente în LV1 și LV2. Elevul care începe studiul unei a treia limbi dă dovadă de un interes personal particular, determinat de cunoștințele școlare acumulate anterior, uneori de către istoria familială sau de curiozitatea sa intelectuală. [...]
> Competența de comunicare dobândită în gimnaziu se dezvoltă în ciclul liceal. Înțelegerea se nuanțează, exprimarea devine mai complexă, mai abstractă și mai autonomă. Exprimarea orală rămâne prioritară, dar exprimarea scrisă ocupă un loc mai important decât la gimnaziu”(BO 9: 2010)[4].

Programul ELCO[5], creat în 1977 în urma unei directive europene pentru școlarizarea copiilor muncitorilor imigranți, sub forma unui program de promovare a învățării limbii materne și a culturii țării de origine în paralel cu programul școlar normal, se adresează azi și copiilor „care nu sunt locutori nativi ai limbii respective și se integrează progresiv în oferta lingvistică”(Eduscol 1)[6]. Acest program este realizat pe baza unui acord bilateral între țara gazdă și țara de origine, iar cadrele didactice (nativi) sunt recrutate și remunerate de către guvernul țării de origine sau, la nivel local, de către autoritățile consulare. ELCO cuprinde 9 țări[7]. Din nefericire, România nu este la ora actuală cuprinsă în acest program.

1.3. Limba română

În 2019, la momentul conducerii acestui studiu de caz, conform cercetării noastre, în nicio școală de stat din Franța limba română nu apare ca limbă de studiu. Limba română se studiază exclusiv în centre de limbi străine, la „școlile de duminică” sau în alte contexte.

Abia în 2020, limba română reapare la nivel școlar în Franța, în orașul Le Blanc-Mesnil, în trei școli, sub forma cursului opțional de Limbă, cultură și

---

[4] Traducerea și adaptarea noastră: „Enseignement de LV3 facultatif et spécifique (série L) : niveau A2 [...] La LV3 offre à chacun l'occasion d'élargir son répertoire linguistique dans une palette diversifiée qui fait toute leur place aux langues moins présentes en LV1 et LV2. L'élève qui entreprend l'étude d'une troisième langue manifeste souvent pour celle-ci un intérêt personnel particulier, déterminé par ses acquis scolaires antérieurs, parfois son histoire familiale, ou sa curiosité intellectuelle. [...] La compétence de communication acquise en classe de seconde est développée au cycle terminal. La compréhension s'affine, l'expression gagne en complexité, en degré d'abstraction et en autonomie. L'oral reste prioritaire, mais l'écrit occupe une place plus importante qu'en classe de seconde.”

[5] Enseignement des langues et cultures d’origine.

[6] Traducerea noastră.

[7] Algeria, Croația, Spania, Italia, Maroc, Portugalia, Serbia, Tunisia, Turcia.

civilizație românească (LCCR) în urma demersurilor întreprinse de către Institutul Limbii Române (ILR) și Ambasada României în Franța. ILR estimează că sunt aproximativ 150 de cursanți pentru cele 9 grupe de elevi. ILR este instituția care selectează cadrele didactice specializate din rândul comunității românești (ILR 2020).

2. Limbile moderne (LV) la Bacalaureatul francez

2.1. LV1, LV2, LV3

Bacalaureatul francez, considerat primul grad universitar, urmărește tipologia învățământului liceal. Există, astfel, trei tipuri de Bacalaureat: general, tehnologic și profesional. Examenele presupun între 9 și 10 probe obligatorii, scrise și orale, și probe facultative. Limbile moderne sunt probe obligatorii (LV1 și LV2) sau facultative (LV3) pentru Bacalaureatul general și tehnologic, cu excepția seriilor L[8], TMD[9], STAV[10] și seriei Hoteliere.

Pentru Bacalaureatul general, seriile ES, L și S, cu maximum 2 probe facultative, LV3 este o probă scrisă sau orală, în funcție de limba aleasă, cu o durată de 20 de minute sau 2 ore. Doar punctajele peste 10 din 20 sunt reținute, iar dacă aceasta este prima sau singura probă facultativă, punctele sunt înmulțite cu 2. Astfel, <u>probele facultative pot constitui puncte în plus la nota de Bacalaureat, dar nu pot scădea notele</u>. Bacalaureatul profesional poate avea maximum două probe facultative, dintre care una de limbă modernă LV2. Pentru bacalaureatul tehnologic, nu există probe facultative, cu excepția seriei Hoteliere, TDM și STHR[11], în anumite condiții.

Candidații nu sunt obligați să respecte ordinea limbilor învățate în momentul alegerii probelor de limbă modernă la Bacalaureat. De exemplu, ei pot alege a doua limbă studiată ca LV1 la Bacalaureat sau a treia limbă studiată ca LV2, orice permutare fiind posibilă. Astfel, responsabilitatea alegerii le revine integral.

Creat în 17 martie 1808, Bacalaureatul francez introduce prima probă de limbă străină în 1853, urmând să devină de-a lungul anilor un bacalaureat unic în Europa prin numărul de limbi străine propuse: peste 12 limbi moderne pentru prima limba obligatorie, turca și numeroase limbi regionale pentru a doua limbă, numeroase limbi rare pentru a treia limbă. Sunt, azi, 59 de limbi străine în oferta educațională și în probele de limbă străină la Bacalaureat (*Tabel 1*).

---

[8] În seria L, LV3 este o limbă de specialitate, nu o limbă facultativă.
[9] TMD: techniques de la musique et de la danse.
[10] STAV: sciences et technologies de l'agronomie et du vivant.
[11] STHR: sciences et technologies de l'hôtellerie et de la restauration.

Din acest punct de vedere, Bacalaureatul francez este unic în Europa, depășit doar de Marea Britanie prin numărul de limbi propuse ca limbă străină obligatorie. Unicitatea Bacalaureatului în ceea ce privește limbile străine propuse era calificată încă din 2003 drept o „ofertă teoretică excepțională”[12] într-un raport de informare către Senat, accentul căzând pe „teoretic”: raportul subliniază diferența între nivelul de competență așteptat și cel real, lipsa predării limbilor „rare” în LV3, precum și scăderea dramatică a alegerii LV3 ca opțiune (Raport 2003).

Tabel 1

Les 59 langues vivantes au baccalauréat selon leur(s) statut(s)
(hors séries technologiques Hôtellerie, STHR et TMD)

Statut	Langues concernées	Modalités d'évaluation
DLM*	Toutes LV. au cas par cas	DLM* = Dérogation Langue Maternelle La DLM s'adosse à la LV1 ou la LV2 Entre 2006 et 2012, ont été organisées des épreuves écrites de : Kynyarwanda, Ukrainien, Wolof
LV facultative seule	Albanais, Bambara, Berbère chleuh, Berbère kabyle, Berbère rifain, Croate, Estonien, Haoussa, Hindi, Indonésien-malais, Laotien, Lituanien, Macédonien, Malgache, Peul, Roumain, Slovaque, Slovène, Swahili, Tchèque	Évaluation écrite Durée : 2 heures Séries générales uniquement
LV facultative *sur la base d'accords bilatéraux : LV1 + LV2 + LV3 (spé) dans certains centres étrangers seulement*	Amharique, Arménien, Bulgare, Cambodgien, Hongrois, Serbe, Tamoul, Vietnamien	Évaluation écrite Durée : 2 heures
LV3 (spécialité) + LV facultative	Gallo, LR d'Alsace, LR mosellans	Épreuves organisées dans les aires géographiques dans lesquelles ces langues sont en usage Épreuve orale Durée : 20 minutes
LV2 + LV3 (spécialité) + LV facultative	Basque, Breton, Catalan, Corse, Créole, L. Mélanésiennes, Occ. Langue d'Oc, Tahitien, Wallisien-Futunien	Épreuves organisées dans les aires géographiques dans lesquelles ces langues sont en usage LV2 : écrit + oral (ECA) LV3 (spé) : oral terminal LVf : oral terminal
LV1 + LV2 + LV facultative	Arménien, Cambodgien, Coréen, Finnois, Persan, Vietnamien	Langues à statut dérogatoire : Évaluation écrite Durée : 2 heures
LV1 + LV2 + LV3 (spécialité) + LV facultative	Allemand, Anglais, Arabe, Chinois, Danois, Espagnol, Grec moderne, Hébreu, Italien, Japonais, Néerlandais, Norvégien*, Polonais, Portugais, Russe, Suédois*, Turc*	LV1 : écrit + oral (ECA) LV2 : écrit + oral (ECA) LV3 : oral *LVf : oral sauf Norvégien, Suédois et Turc

Sens de lecture

2.2. Probe obligatorii și facultative: limba străină sau regională

Conform ultimelor date furnizate de Buletinul oficial al Ministerului Educației, limba română apare ca LV3 facultativă (*Tabel 2*). În numărul 43 al Buletinului Oficial din 2016 (BO 43: 2016) se detaliază limbile străine și regionale care pot constitui probe de limbă străină la Bacalaureatul general și tehnologic. Astfel, pentru Bacalaureat, seria generală, limba română nu poate constitui probă obligatorie de LV1, LV2 , LV3. Limba română poate constitui exclusiv probă facultativă scrisă. În seria tehnologică, limba română poate constitui exclusiv probă facultativă scrisă pentru seriile STHR și TDM ca LV2. Nivelul de competență pentru LV3 este A2.

[12] Traducerea noastră.

În momentul înscrierii la Bacalaureat, candidatul alege ce limbă străină dorește ca LV1, 2 sau 3, cu precizarea că „poate să nu corespundă învățământului urmat de candidat în perioada școlarizării" (BO 43: 2016). Deci, un candidat poate alege o limbă pe care nu a studiat-o la școală.

Conform ghidului pentru proba de limbă străină publicat de Ministerul Educației (Ghid 2017), limba română apare pentru seriile de bacalaureat ES, L și S, ca probă facultativă, LV sau adaptare LV (exclusiv probă scrisă), cf. *Tabelului 2.*

Tabel 2. *Ghid 2017*

ÉPREUVES DE LANGUES VIVANTES
FOIRE AUX QUESTIONS

SÉRIE	ÉPREUVE	LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES AU CHOIX	ADAPTATIONS (ÉVALUATION ÉCRITE UNIQUEMENT)	LANGUES VIVANTES RÉGIONALES AU CHOIX[6]
GÉNÉRALES (ES, L ET S)	LV1 obligatoire	Allemand, Anglais, Arabe, Chinois, Danois, Espagnol, Grec moderne, Hébreu, Italien, Japonais, Néerlandais, Norvégien, Polonais, Portugais, Russe, Suédois, Turc	Arménien, Cambodgien, Coréen, Finnois, Persan et Vietnamien	
	LV2 obligatoire			Basque, Breton, Catalan, Corse, Créole, Langues mélanésiennes, Occitan-Langue d'Oc, Tahitien, Wallisien-et-Futunien
	LV3 obligatoire (épreuve de spécialité en série L)[7]			
	LELE obligatoire			
	LV Facultative[7,8,9]	Albanais, Allemand, Amharique, Anglais, Arabe, Arménien, Bambara, Berbère, Bulgare, Cambodgien, Chinois, Coréen, Croate, Danois, Espagnol, Estonien, Finnois, Grec moderne, Haoussa, Hébreu, Hindi, Hongrois, Indonésien-malais, , Italien, Japonais, Laotien, Lituanien, Macédonien, Malgache, Néerlandais, Norvégien, Persan, Peul, Polonais, Portugais, Roumain, Russe, Serbe, Slovaque, Slovène, Suédois, Swahili, Tamoul, Tchèque, Turc et Vietnamien	Albanais, Amharique, Arménien, Bambara, Berbère, Bulgare, Cambodgien, Coréen, Croate, Estonien, Finnois, Haoussa, Hindi, Hongrois, Indonésien-Malais, Laotien, Lituanien Macédonien, Malgache, Norvégien, Persan, Peul, Roumain, Serbe, Slovaque, Slovène, Suédois, Swahili, Tamoul, Tchèque, Turc et Vietnamien	Basque, Breton, Catalan, Corse, Créole, Gallo, Langues mélanésiennes, Occitan-Langue d'Oc, Langues régionales d'Alsace et des pays mosellans, Tahitien, Wallisien-et-Futunien.
TECHNOLOGIQUES (HORS STAV, TMD ET HÔTELLERIE)[10]	LV1 obligatoire	Allemand, Anglais, Arabe, Chinois, Danois, Espagnol, Grec moderne, Hébreu, Italien, Japonais, Néerlandais, Norvégien, Polonais, Portugais, Russe, Suédois, Turc	Arménien, Cambodgien, Coréen, Finnois, Persan et Vietnamien.	
	LV2 obligatoire			Basque, Breton, Catalan, Corse, Créole, Langues mélanésiennes, Occitan-Langue d'Oc, Tahitien, Wallisien-et-Futunien

2.3. Structura probelor facultative scrise

Reluăm aici[13] structura probei facultative scrise de LV, detaliate în Buletinul Oficial al Ministerului Educației naționale din 2016 (BO 43: 2016). Cu o durată de 2 ore, proba vizează evaluarea competenței în receptare scrisă și exprimare scrisă

[13] În traducerea noastră.

în limba străină aleasă și este împărțită în două părți. Fiecare parte evaluează o competență și este notată cu 10 puncte.

Prima parte are la bază un text cu o lungime de 20–30 de rânduri, într-o limbă străină contemporană. Textul poate fi un extras de ziar, revistă nuvelă, roman etc. și trebuie să fie imediat inteligibil pentru candidat. Totodată, textul trebuie să fie pertinent pentru programa de limbi străine din ciclul terminal de liceu. În funcție de textul ales, evaluarea „diversificată și graduală"(BO 43: 2016) urmărește aptitudinile candidatului în „a identifica subiectul sau tematica generală a textului, a repera informațiile importante referitoare la tematica sau problematica abordată, a înțelege motivațiile și reacțiile personajelor, ale naratorului sau ale autorului, a înțelege modul de articulare și concluziile unei argumentări, a traduce în franceză 5–8 rânduri din text" (BO 43: 2016).

În partea a doua, pornind de la una sau două întrebări referitoare la tematica textului din prima parte, candidatul trebuie „să redacteze într-o limbă corectă și direct comprehensibilă unul sau două texte" (BO 43: 2016).

Facem o precizare importantă, referitoare la evaluarea „diversificată și graduală": indiferent de nivelul de competență cerut (C1, B2, A2), de statutul probei (obligatorie, opțională sau facultativă), pentru limbile rare textul de sprijin este unic. Ceea ce diferă sunt itemii și nivelul de competență cerut.

Totodată, reamintim aici că, teoretic, limbile străine în LV3 sunt situate la nivelul A2 de competență conform CECRL.

3. Subiectele probelor de limbă străină

3.1. Procedură generală

Buletinul oficial din 30 martie 2017 (BO 13: 2017) revine asupra legiferării procedurilor probelor de limbă străină la Bacalaureat, detaliind fiecare etapă. Astfel, subiectele probelor sunt alese de către Ministru (sau, prin delegare, de către Rectorii Academiilor). Crearea subiectelor pentru bacalaureat revine Academiilor. Academiile sunt circumscripții administrative ale Ministerului Educației Naționale și ale Ministerului Învățământului Superior și al Cercetării[14]. Din 2016, fiecare Academie face parte dintr-o regiune academică. Fiecare Academie este condusă de un Rector numit de Președintele Republicii Franceze și este ales, în general, dintre profesorii din învățământul universitar.

Ministerul repartizează elaborarea subiectelor între Academii. Fiecare Academie creează comisii de elaborare a subiectelor. Pentru Bacalaureatul general și tehno-

[14] Academiile sunt instituții specifice învățământului preuniversitar.

logic, membrii comisiilor sunt profesori de liceu. O comisie elaborează mai multe subiecte. Toate subiectele sunt testate de către unul sau doi profesori care nu fac parte din comisie. Comisiile predau subiectele finale Rectorului, care alege subiectele definitive, transmise ulterior către toate celelalte Academii.

3.2. Testarea subiectelor

Ne oprim asupra rolului profesorilor „de testare". Subiectele pentru seriile generale și tehnologice sunt testate de către doi profesori de liceu sau din centrele de formare. Aceștia trebuie să elimine eventualele greșeli din subiecte, în special greșelile de logică sau prezentare, prin rezolvarea detaliată a subiectelor, într-un timp mai scurt decât cel al candidaților. Totodată, trebuie să identifice dificultățile cu care s-ar putea confrunta candidatul, prin reducerea timpului de rezolvare la trei sferturi din cel prevăzut pentru probă. Insistăm asupra faptului că profesorul „de test" trebuie să fie în mod special atent la „nivelul și lungimea subiectului, precum și la claritatea enunțării" și să identifice în ce măsură subiectul „nu face apel la cunoștințe sau referințe culturale prea specifice" (BO 13: 2017).

Pentru limbile rare, inclusiv pentru limba română, în cazul în care nu există cadre didactice specializate în Academiile solicitate pentru crearea de subiecte, presupunem că sarcina este delegată către cadre didactice din învățământul superior.

3.3. Probele pentru limbile „rare"

Lipsa de cadre didactice cu rol de examinator a dus la legiferarea diferită a organizării probelor de limbi moderne rare. Astfel, se garantează candidaților care au ales aceste limbi ca probe obligatorii că „sunt evaluați", iar celor care le-au ales ca probe facultative, că „sunt evaluați în măsura în care este posibil" (BO 13: 2017). Astfel, probele scrise de LV obligatorii „rare" se desfășoară în Academia corespunzătoare, indiferent dacă aceasta dispune sau nu de examinatori[15]. Aceeași regulă se aplică pentru candidații la proba scrisă de LV facultativă, în timp ce pentru proba orală de LV facultativă candidatul poate fi examinat exclusiv în Academia corespunzătoare și doar dacă există examinatori competenți.

3.4. Cadre didactice cu competențe în evaluarea limbii române

La ora actuală, conform informațiilor de care dispunem, limba română poate fi evaluată în diferite instituții din Franța de către cadre didactice cu competențe în acest sens. Reamintim că la nivel preuniversitar, căutările noastre nu au identificat profesori de limba română în licee. Există în schimb diverse asociații și centre care

[15] Pentru proba orală, candidatul se poate deplasa într-o Academie unde există examinatori cu competențe în evaluare.

oferă formări profesionale în limba română[16], ceea ce nu înseamnă că dispun de cadre didactice specializate.

Principalele instituții în care există cadre didactice cu competențe în predarea și evaluarea limbii române[17] sunt Universitățile (Paris 3, Strasbourg, Aix-Marseille, SciencesPo Dijon, Grenoble Alpes), INALCO și ICR Paris.

Paris 3, Strasbourg și Aix-Marseille, prin Departamentele de studii românești și Lectoratele de română ale Institutului Limbii Române oferă programe academice complete pentru limba română. SciencesPo Dijon și Universitatea Grenoble Alpes oferă cursuri de limba română fără sprijinul ILR.

În cadrul INALCO[18], limba română este singura limbă latină din oferta celor 18 limbi străine. Institutul oferă atât cursuri de limbă română generală, cât și cursuri specializate, finalizate cu diplome universitare.

Institutul Cultural Român Paris propune cursuri de limba română în special pentru un public adult și poate organiza sesiuni de atestare a cunoștințelor și elibera certificate de competență.

Universitățile eliberează licențe universitare naționale și Diplome universitare[19].

4. Exemple de subiecte

Subiectele pentru toate materiile de la examenele de Bacalaureat pot fi regăsite on-line sub trei forme: subiecte zero (modele inițiale de subiecte), subiecte specimen (subiecte în formă finală care ar fi putut fi propuse pentru probe) și subiectele care au fost propuse la Bacalaureat, cu rezolvare. Pentru limbile străine, majoritatea resurselor on-line pun la dispoziție subiecte pentru probele obligatorii, LV1 și LV2. Subiectele pentru limbile „rare" ca probe opționale sunt mult mai puțin numeroase, uneori destul de vechi și pot fi găsite fie pe site-uri generale, fie pe site-urile instituțiilor unde există cadre didactice din domeniu, iar uneori sunt inexistente. Pe site-ul *Eduscol* (Eduscol 2)[20] al Ministerul Educației se pot găsi numeroase subiecte zero, subiecte specimen și subiecte anterioare în special pentru LV1 și LV2, iar *studyrama.com*, una dintre principalele resurse on-line, are peste 35.000 de subiecte în *bankexam.fr*. Inclusiv importante ziare on-line, cum ar fi *Le Figaro* (Figaro 2019), propun secțiuni dedicate Bacalaureatului, subiectelor etc.

[16] Carif-Oref, Adiscos Formations etc.
[17] Dacă există alte instituții care propun studii de limba română, opțional sau de nivel licență, căutarea noastră nu le-a identificat.
[18] Institut National des Langues et Civilisations Orientales.
[19] *DU* sau *Diplôme d'Université* nu este o diplomă națională, ci o diplomă specifică unei anumite universități și nu este recunoscută la nivel național.
[20] Site de informare și promovare în educație.

5. Subiectele pentru limba română ca opțiune sau probă facultativă

În aceste condiții, a găsi un subiect recent de limba română este, practic, imposibil. Căutările noastre au identificat două subiecte. Subiectul din 2004, incomplet, are ca text de sprijin un fragment neadaptat din *Amintiri în dialog* (Matei Călinescu, Tudor Vianu, Ed. Polirom, 1998). Pentru subiectul din 2011, în Bacalaureat S, textul de sprijin este un fragment neadaptat din *Șatra* (Zaharia Stancu, Ed. Minerva, 1971). Dintre itemii pentru LV1, LV2 și LV facultativă, cel puțin unul se repetă, indiferent de nivel. Nu vom insista aici despre nivelul de competență necesar pentru receptarea acestor tipuri de texte, constatăm doar că itemii primului subiect nu pot fi rezolvați fără competențe culturale solide (perioada comunistă, Securitatea etc.), iar explicarea „frazei" [sic!] „oamenii oacheși" pune probleme inclusiv la nivelul C1 sau nativilor.

După 2011, în ciuda căutărilor noastre, nu am identificat niciun subiect zero, subiect specimen sau subiect anterior pentru proba de limba română. Cu toate acestea, cum candidații care au dat proba de limbă română la Bacalaureat dispun de suficientă memorie pentru a indica sursa textului de sprijin și cel puțin jumătate din cei 5 sau 6 itemi, am putut identifica un subiect recent, cu textul de sprijin și câțiva itemi.

În constatările noastre ne sprijinim pe *Cadrul european comun de referință pentru limbi. Învățare. Predare. Evaluare* (CECRL 2003), *Descrierea minimală a limbii române (A1, A2, B1, B2) – un instrument lingvistic necesar în domeniul RLS/RLNM* (Platon *et alli* 2014) și *Nivel prag pentru învățarea limbii române ca limbă străină* (Moldovan *et alli* 2002).

Subiectul are două părți, respectiv receptarea mesajului scris și producerea mesajului scris. Textul de sprijin este identic pentru LV1, LV2 și LV3, ca probă obligatorie sau facultativă.

Vom face constatări exclusiv despre proba de LV3 facultativă, de nivel A2.

Amintim aici, foarte pe scurt, câțiva descriptori pentru tipologia textelor, atât pentru receptarea mesajului scris, cât și pentru producerea mesajului scris.

Tipologia textelor pentru nivelul A2 acoperă texte simple și scurte (descrieri de persoane și evenimente, texte simple de publicitate sau informative, scrisori personale, mesaje personale sau oficiale etc.), pe tematici elementare, cotidiene, personale. Articolele de ziar sau revistă apar la nivelul B1-B2, evoluând dinspre simplitatea temelor familiare sau de interes profesional direct specifice nivelului B1 spre temele abstracte de la nivelul B2 (articole pe teme contemporane, atitudini și puncte de vedere ale autorilor, proză literară contemporană). Înțelegerea unui

text cu semnificații implicite, a unor texte literare sau de opinie lungi și complexe, articole specializate este specifică nivelului C1.

Dacă la nivelul A2 producerea de mesaje scrise implică mesaje simple și scurte (corespondență informală, descrieri simple, narațiuni) și situații de comunicare uzuale, la nivelul B1 se ajunge la texte simple (publicitare, texte expozitive și descriptive, narațiuni din domeniul familiar sau de interes), inclusiv texte argumentative și de opinie simple. O analiză critică mai complexă se dezvoltă la nivelul B2.

Luând în considerare descriptorii de mai sus, textul de sprijin în „adaptare" este un text abstract, preluat integral dintr-o cunoscută revistă românească publicată on-line, o revistă care acoperă teme culturale, sociale și politice, publică cu precădere eseuri și dezbateri politice și vizează un public intelectual.

Decizia autorului de a respecta grafia de dinaintea hotărârii Academiei Române din 1993 este o decizie personală. Candidatul la LV3 se regăsește în fața unui text cu o particularitate de grafie pe care probabil nu a mai întâlnit-o până acum, indiferent că studiază româna ca limbă străină sau limbă etnică. Totodată, textul include greșeli morfologice, de exemplu termenii „seminarii" și „master-uri", formele corecte fiind „seminare" și „mastere" (DOOM 2005), precum și adjectivul pronominal demonstrativ „ăla", specific registrului familiar. La acestea, se adaugă expresii în limba engleză, respectiv „on the run" și „face to face".

Textul abstract, cu fraze lungi și complexe (subordonări, intercalări, paranteze), cu lexic complex și vast, depășește nivelul A2, apropiindu-se de nivelul B2, chiar C1. Dăm aici câteva exemple extrase din text, pentru unele aspecte punctuale, cu precizarea că vom păstra grafia originală a textului.

Textul, de peste 500 de cuvinte, are majoritar numeroase fraze lungi și complexe al căror număr de cuvinte ajunge rareori sub 30–40, ajungând la un moment dat să depășească 60 de cuvinte. Mărcile textuale ajung la nivelurile B1 și B2 („cele de mai sus", „toate cele enumerate în prealabil), „doar că" depășește A2. O relație de asociere, structurată în fraze diferite, depășește A2, iar complexitatea și lungimea frazei ajung la B1, chiar B2: „E greu să+vb [10 cuvinte], pentru că [2 cuvinte] nu trebuie doar, [3 cuvinte], să+vb [3 cuvinte], să+vb [5] și, eventual, să+vb [2 cuvinte], să+vb [3 cuvinte] , să+vb să+vb[3] și să+vb [4 cuvinte][21]. Ci și să+vb [12 cuvinte], să+vb [16 cuvinte]. Plus să mai+vb [26 de cuvinte]".

La nivelul gramaticii, unele elemente ajung la nivelurile B1 și B2: verbe la gerunziu, „care+pe", verbe la imperfect, verbe la condițional prezent, verbe cu pronume reflexiv în dativ, pronumele de întărire, pronumele semiindependent „al" etc.

[21] 40 de cuvinte.

Lexicul (cuvinte și expresii) este majoritar peste nivelul A2, cu multe elemente de B2, inclusiv de C1: „du-te vino contnuu”, „sudoarea frunții”, „a-și cîștiga traiul”, „a se lăsa doborît”, „în care și oase”, „a pune la socoteală”, „a intra cu capul înainte”, „a sta nealambicat la taclale”, „semeni”, „sudoare”, „a comprima”, „a doborî”, „a angrena”, „printre picături”, „a butona”, „temeinic”, „a pune la socoteala”, „altădată”, „a reactiva”, „entuziast”, „instituționalizat” etc.

Luând în considerare dificultățile întâlnite, constatăm că textul este greu accesibil pentru nivelurile A2 și chiar B1 în special din cauza lexicului, a lungimii și a complexității frazelor, chiar dacă luăm în considerare procedeele de înțelegere în intercomprehensiune pentru limbi latine.

În ceea ce privește itemii, respectiv traducerea câtorva rânduri și întrebări punctuale pe text, observăm că pentru a realiza această traducere, candidatul trebuie să stăpânească numeroase elemente de lexic de nivel B1 și B2, chiar și de C1. Dintre cele 5 alineate ale texului, 2 conțin în mod special elemente care variază de la B1 la C1. Alineatul 2, respectiv cele 8 rânduri de tradus, este constituit majoritar, dacă nu chiar pe jumătate, din elemente lexicale și mărci textuale care depășesc generos nivelul A2, chiar și nivelul B1: „semeni”, „sudoare a frunții”, „a-și câștiga traiul”, „a intra cu capul înainte”, „tot soiul de”, „a se plânge”, „a se comprima”, a se lăsa doborît”, „insuportabilii noi înșine” etc. Unele elemente gramaticale sunt de nivel B1 și B2: pronumele semiindependent „al”, verbe cu pronume reflexiv în Dativ, „care+pe”, condițional prezent, pronumele de întărire, „tot” adverb cu sens durativ, „ca+să” (scop), locuțiunea prepozițională „în legătură cu”.

În ceea ce privește identificarea temei textului, itemul este fezabil în măsura în care candidatul înțelege acest tip de text, dar constatăm că menționarea titlului orientează lectura în acest sens și facilitează rezolvarea itemului[22].

Itemul privind explicarea și comentarea expresiei „socializări simple, de altădată” prezintă unele dificultăți. În primul rând, „altădată” pune probleme de înțelegere la nivel A2. Apoi, deși expresia este urmată imediat în text de două puncte și cinci exemple, unul este în engleză, iar ultimul se construiește pe baza unui lexic care depășește B2 („nealambicat”, „a sta la taclale”), a unei paranteze și a unei forme de gerunziu în „î”. Comentariul, la nivelul A2, nu face parte din descriptori. Inclus în prima parte a probei, cea de receptare a mesajului scris, itemul ar necesita o competență de analiză de minimum B1, inclusiv referințe culturale.

Ultimul item din partea de receptare a mesajului scris necesită înțelegerea detaliată a textului, a procedeelor stilistice, precum și reformularea de termeni și o capacitate de analiză pe care am situa-o la cel puțin B2[23].

---

[22] Acest item este comun probei pentru LV1, LV2 și LV facultativă.

Itemul pentru producerea de mesaj scris[24] presupune un scurt text explicativ și descriptiv de minimum 150 de cuvinte pe tema prieteniei și a definirii unui prieten adevărat. Cu excepția prezenței gerunziului și a condiționalului prezent în cerință, tematica se încadrează în A2 (descrierea de persoane), poate B1 în ceea ce privește explicarea unui concept abstract.

Remarcăm aici prezența elementelor peste nivel în cerințe: pronumele semi-independent „al", gerunziul, condiționalul prezent.

6. Considerații finale

Conform constatărilor noastre, pe baza resurselor de specialitate și a legislației în vigoare în momentul conducerii studiului de caz, subiectele pentru proba de limba română ca probă facultativă depășesc nivelul A2. Dacă proba evaluează RLS, dificultatea itemilor și a textului de sprijin situează proba la cel puțin un nivel B2 de competență. Dacă proba evaluează româna ca limbă etnică, este necesară reorganizarea și nuanțarea descriptorilor pentru proba de limbă, cu atât mai mult cu cât în limba etnică locutorul are, în general, competențe de nivel diferit în comunicarea orală și scrisă.

Dar, în acord cu noua reformă a Bacalaureatului, începând cu 2021 probele de limbă străină se modifică substanțial: nu va mai exista posibilitatea de a da probe, facultative sau obligatorii, din limbi străine care nu au fost studiate minimum doi ani în cursul școlarizării, iar proba de limba română riscă să dispară, împreună cu multe alte limbi „rare".

Pe de altă parte, date fiind numărul relativ în creștere al candidaților bilingvi și recenta implicare a ILR în începerea de cursuri de LCCR în Franța, există șanse ca limba română să facă în continuare parte din oferta de Bacalaureat francez, în conformitate cu nivelurile stabilite de noua legislație.

Bibliografie

1. BO 13: 2017: Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, nr. 13, 30 mars 2017, NOR: MENE1708505C, Circulaire n° 2017-053 du 23-3-2017, MENESR – DGESCO A MPE, https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo13/MENE1708505C.htm
2. BO 43: 2016: Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, nr 43, 24 novembre 2016, NOR: MENE1632622N note de service n° 2016-177 du 22-11-2016 MENESR – DGESCO A2-1 https://www.legifrance.gouv.fr/download/pdf/circ?id=41520

[23] Acest item este comun și probelor LV1 și LV2.
[24] Comun și probei de LV2, la alegere cu o argumentare. În plus, acest item este recurent în probele de limba română din ultimii ani.

3. BO 43: 2016: NOR: MENE1632622N, note de service n° 2016-177 du 22-11-2016 MENESR – DGESCO A2-1, https://www.legifrance.gouv.fr/download/pdf/circ?id=41520
4. BO 9: 2010: Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, nr. special 9, 30 septembrie 2010, NOR: MENE1019796A MEN – DGESCO A1-4 https://www.education.gouv.fr/bo/2010/special09/mene1019796a.html
5. CECRL 2003: *Cadrul european comun de referință pentru limbi. Învățare. Predare. Evaluare*, Diviziunea Politici lingvistice Strasbourg, traducere coordonată și revizuită de George Moldovanu, Tipografia Centrală, Chișinău, 2003.
6. DOOM 2005: *Dicționar ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române*, ediția a II-a revăzută și adăugită, Academia Română, Institutul de Lingvistică, București, Editura Univers Enciclopedic, 2005.
7. Eduscol 1: Informer et accompagner les professionnels de l'éducation, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse https://eduscol.education.fr/cid52131/enseignements-de-langue-et-de-culture-d-origine-elco.html
8. Eduscol 2: Informer et accompagner les professionnels de l'éducation, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse https://eduscol.education.fr/cid72729/moteur-de-recherche-du-portail-eduscol.html?cx=015736019646580121802%3Ajyr7ihhj5ui&cof=FORID%3A10&ie=ISO-8859-1&q=site:eduscol.education.fr%20sujets%20roumain%202019
9. Figaro 2019: https://etudiant.lefigaro.fr/article/bac-2019-sujets-et-corriges-de-l-epreuve-de-lv2-en-s-es-l_2e4f8688-885f-11e9-bc1d-9b7a6df1c27b/
10. Ghid 2017: *Foire aux questions : Épreuves de langues vivantes*, http://cache.media.education.gouv.fr/file/DEC_1/14/9/FAQ_languesvivantes_v16_06_17_782129_815149.pdf
11. ILR 2020: Institutul Limbii Române: https://www.ilr.ro/incepand-din-acest-an-cursul-de-limba-cultura-si-civilizatie-romaneasca-lccr-se-desfasoara-si-in-scoli-din-franta/
12. Moldovan *et alli* 2002: Victoria Moldovan, Liana Pop, Lucia Uricariu, *Nivel prag pentru învățarea limbii române ca limbă străină*, Strasbourg, Consiliul Europei, 2002.
13. Neșu 2020: Nicoleta Neșu, *Aspecte ale predării limbii române ca limbă străină și limbă etnică în străinătate*, în Actele conferinței internaționale *Predarea, receptarea și evaluarea limbii române ca limbă străină. Actualitate și perspectivă*, ed. a III-a, Universitatea din Ploiești, 10–11 iulie 2020 (în curs de publicare)
14. Platon *et alli* 2014: Elena Platon, Ioana Sonea, Lavinia Vasiu, Dina Vîlcu, *Descrierea minimală a limbii române (A1, A2, B1, B2) – un instrument lingvistic necesar în domeniul RLS/RLNM*, Cluj-Napoca, casa Cărții de Știință, 2014.
15. Raport 2003: Rapport d'information n° 63 (2003–2004) de M. Jacques LEGENDRE, fait au nom de la commission des affaires culturelles, déposé le 12 novembre 2003 https://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-063_mono.html#toc177

Rolul activităților *extra-muros* în dezvoltarea competenței de comunicare sociolingvistică în domeniul RLS

Ludmila Braniște [*]

Abstract. *The Role of Extra-Muros Activities in the Development of the Skill of Socio-Linguistic Communication in the RLS Field*. The present study presents substantial evidence of benefiting from the advantages of the language bath in the case of preparatory year students by means of activities organized outside the classroom. The aim of extra-muros activities is to improve students' abilities to communicate, generate motivation for learning and enlarge their perception of social and cultural life in the target language. This paper tackles some topical issues for both teachers and students; the way that we follow is not just a technique, but also a difficult art which presupposes deep knowledge of the rules of language and speech, as well as of the psycholinguistic and psychopedagogical mechanisms that govern the processes of verbal communication, also including the factors involved in the system of transfer and reception of communicative acts.

Keywords: *extra-muros didactic activities, language bath, communicative strategies, interculturality, motivation, communicative skill*

„Dacă un discipol nu se poate adapta metodelor noastre de predare, poate ar trebui să ne adaptăm noi cerințelor lui".
Ignacio Estrada

Pe parcursul experienței noastre la catedră, am constat că propunerea unor activități didactice *extra-muros* nu poate fi decât un supliment de viață autentică în procesul complex de predare-învățare a unei limbi străine, în cazul nostru a limbii române ca limbă străină, și, în egală măsură, o oportunitate de confruntare directă, adică *pe teren*, a studenților cu o alteritate lingvistică și culturală. În plus, orice proiect colaborativ, desfășurat în afara clasei, în care actorii sociali sunt studenții, nu poate constitui decât o valoare adăugată procesului didactic în sine, dacă este să ne gândim la componentele acțională și socială pe care le are în vedere acesta. Nu în cele din urmă, un proiect didactic, concretizat prin activități diverse *extra-muros*, răspunde cu brio dezideratului prevăzut de *Cadrul european comun de referință pentru limbi*, dacă este să invocăm rolul de actor social atribuit celui

[*] Universitatea *Alexandru Ioan Cuza* din Iași.

care învață o limbă străină, actor care are de îndeplinit sarcini nu doar de natură lingvistică, în circumstanțe date și în interiorul unui domeniu specific de acțiune, ci și de natură socială ori culturală (CECR 2001: 15).

Provocările actuale pe care ni le adresează spațiul european cu o geometrie lingvistico-culturală din ce în ce mai mobilă, în continuă reconfigurare, ne invită pe noi, profesorii de limbi străine, să le facilităm studenților străini deprinderea unei autonomii transferabile în diverse situații și contexte sociale, culturale, profesionale.

Realitatea Europei multilingve presupune eforturi mari pentru asigurarea unei reale integrări lingvistice și culturale a tuturor celor care se confruntă cu alteritatea, în vederea anihilării oricărui impact negativ și a găsirii unor strategii motivaționale de deschidere spre apropierea senină a unei limbi și a unei culturi noi.

Studii de psihologie motivațională și de didactică pentru predarea limbilor (Rheinberg 1997, Titone 1976, Ciliberti 1994, Caon 2006, Puren 2013) au demonstrat importanța pe care o are motivația intrinsecă corelată cu plăcerea și curiozitatea pentru favorizarea unui proces de învățare profund și de durată. Nu există achiziții lingvistice în lipsa motivației care provine în principal din trei surse: plăcerea, nevoia și datoria. În acest sens, dăm crezare în acest context unui cercetător italian care afirma că „un bun educator este mai ales acela care știe să se servească și să servească sistemul motivațional al celui pe care îl îndrumă” (Muechielli 1982: 63). Relația cauzală dintre motivație și învățare este una reciprocă: motivația energizează învățarea, iar învățarea intensifică motivația ca făcând parte constitutivă în lista tehnicilor și strategiilor de învățare-autoînvățare, iar din punct de vedere psihopedagogic este una eficientă. Paul Popescu-Neveanu (Popescu-Neveanu *et alii*: 1987: 98) precizează că motivația înseamnă un ansamblu de stimuli, tendințe, atracții, interese, convingeri, năzuințe ce susțin din interior realizarea anumitor acțiuni, fapte, atitudini. Conform teoriei lui Abraham Maslow (2007: 76), mediul relaxant este una dintre condițiile favorabile ale activității studentului străin; frica, angoasa, resentimentul inhibă interesul cognitiv, dorința de colaborare și de autorealizare, motivația rămânând un factor determinant, un element-cheie al reușitei învățării (Axinte 2003: 92).

Tehnicile de stimulare a motivației par de prisos în cazul studenților din anul pregătitor ce corespund profilului unui aspirant bine motivat în învățarea limbii, aceasta fiind instrumentul prin care va avea acces la informațiile ce îi asigură pregătirea profesională și, în egală măsură, integrarea în mediul social în care își va desfășura cei câțiva ani de școlarizare.

Cu toate acestea, conștientizarea acestui aspect survine la cei mai mulți, în mod treptat, pe măsură ce sunt confruntați cu dificultăți de comunicare sau sunt condiționați de susținerea unor examene. De aceea credem că, în primele stadii

de învățare a RLS, motivația învățării trebuie stimulată și susținută de către profesor, astfel încât să i se ofere studentului contexte care să corespundă nevoilor sale obiective, punctuale, de comunicare cu anturajul sau subiective, în măsura în care manifestă preferințe pentru anumite subiecte. Satisfacția produsă de rezolvarea unor trebuințe minime și imediate de comunicare poate motiva eforturile sale ulterioare.

Activitățile didactice *extra-muros* reprezintă un important instrument pentru învățarea limbii române ca limbă străină (RLS) din perspectiva surselor motivaționale menționate mai sus. În aceste condiții, pentru a obține competența de comunicare dorită, în timp relativ scurt și cu mai puțină risipă de energie, găsirea metodele cele mai accesibile studenților este inevitabilă. Iată de ce ideea utilizării activităților *extra-muros* pentru învățarea RLS primește din ce în ce mai multă atenție atât din partea cercetătorilor (Springer 2009; Beerdal-Masuy *et alii* 2010; Puren 2013), cât și a profesorilor de RLS.

Pentru optimizarea însușirii practice a limbii și a abilităților de comunicare, considerăm că este necesar să se procedeze la expunerea directă a grupului la mediul din afara sălii de clasă, în activități care să implice utilizarea limbii în contexte sociale și culturale corespunzătoare sferei de interes imediat al participanților la curs. Aplicarea achizițiilor dobândite în clasă în situații reale de comunicare, în aplicații dirijate și orientate tematic de către profesor sau la sugestia grupului, ar micșora, pentru cel care învață limba, eforturile de identificare, recunoaștere și selecție și ar reduce substanțial timpul dedicat, în sala de curs, explicațiilor cu caracter denotativ, simulărilor și traducerilor printr-o limbă intermediară (metode care, pe linia emițător-destinatar, pot deforma sensul mesajului, reducând eficiența învățării).

Cele mai evidente motive pentru implementarea acestei metode de învățare a RLS sunt: facilitarea memorizării și consolidarea vocabularului, exersarea implicită a pronunției, învățarea de structuri lingvistice prin diversitatea activităților *extra-muros*, motivarea prin implicare emoțională, încurajarea unei deschideri spre o alteritate lingvistico-culturală, centrarea pe originalitatea producției actului de comunicare, dezvoltarea creativității, dezinhibarea, învățarea prin acțiune. Prin propunerea de activități didactice în afara clasei, profesorul urmărește în primul rând prioritizarea individualității fiecărui cursant în parte, deci fiecare voce în tonalitatea sa. Dincolo de aceste aspecte, metoda de lucru – activități *extra-muros* în dezvoltarea competenței de comunicare sociolingvistică în domeniul RLS – susține îmbunătățirea abilităților de ascultare, influențează comportamente și emoții și are un efect pozitiv asupra motivației.

În practica noastră, proiectele didactice *extra-muros* s-au concretizat prin:

- Activități inițiate de către noi și specialiști ai Muzeului Științei și Tehnicii *Ștefan Procopiu*, ai Muzeului de Artă din Iași, ai Muzeului Etnografic al Moldovei și ai Muzeului Universității *Alexandru Ioan Cuza*, Iași, care le-au propus studenților noștri o serie de manifestări interactive și care se aliniază activităților *extra-muros* în dezvoltarea competenței de comunicare socio-lingvistică în domeniul RLS;
- Organizarea de excursii, prin care s-a încercat imersia în limba și cultura țării noastre, prin introducerea în cadre autentice; excursiile organizate, pe care le-am dorit a fi o confirmare a utilității acțiunii din punctul de vedere al pedagogiei activităților *extra-muros*, au generat câteva observații care vin să întărească necesitatea „evadării" din spațiul instituțional și ușoara relaxare a „constrângerilor instituționale generice" (Gheorghiu 2014: 99), în sens pragmatic. Aflăm, astfel, că, pentru 90% dintre respondenți, acest procedeu metodologic în procesul instructiv-educativ în achiziționarea RLS a însemnat și primul contact cu însușirea practică a limbii române în afara orelor de curs, la 6 luni de la începerea stagiului de învățare, de unde rezultă că o acțiune orientată poate contrabalansa lipsa de inițiativă individuală sau ezitarea în a lua contact cu anumite medii; 40% dintre ei au manifestat un interes preponderent pentru secțiunea etnografie și folclor, 35%, pentru artă, 25%, pentru știință și tehnică; în marea majoritate a lor, studenții au fost de acord că programul este util pe linia dobândirii de informații despre cultura și civilizația românească. În urma activităților, *feedbackul* a vizat și atitudinea față de populația limbii-țintă, 70% dintre cei chestionați declarând că îi văd pe români prietenoși, simpatici, dornici să ajute și de încredere, singura diferență insistent subliniată fiind religia;
- Vizite în centre culturale care au avut un aport incomensurabil la crearea unui ambient pozitiv în care studenții s-au simțit relaxați. Apelând la oameni de cultură și profesori universitari ieșeni, la TVR Iași, Radio Iași, presa ieșeană, am organizat, timp de o lună, expuneri din domeniile istorie, filozofie, artă, literatură, muzică, teatru, biblioteconomie (manuscrise și cărți rare din fondurile Bibliotecii Universitare „Mihai Eminescu"), manifestări care au trezit interesul ascultătorilor și le-au oferit modele de folosire și mânuire a unui limbaj diversificat și mai complicat, a unor structuri gramaticale noi, expresii, formule, ce redau, în plan lingvistic, atitudini spirituale și afective variate. Expunerile au fost informative, explicativ-discursive, activizante și de mare influențare emotivă. În dinamica actului comunicării există, se știe, două activități: a vorbi și a asculta. Cei ce au ascultat – au auzit informații, explicații, argumentări, dar și o limbă română corectă și fluentă, expresivă și capabilă de convingere,

atâta vreme cât cei ce au folosit-o s-au arătat preocupați, nu doar de valorile nemijlocit informaționale, ci și de cele formative. Cu aceste modele în față, în zilele ce au urmat acestor manifestări, studenții au fost puși în situații predominant comunicative, când, într-o ambianță degajată și plăcută, au fost îndemnați să repovestească cele auzite și reținute, comunicând sub formă de mesaje monologate sau recurgându-se la comunicarea dialogată (în grupuri). S-a urmărit, în felul acesta, exploatarea dirijată a noilor cunoștințe, a noilor cuvinte și structuri gramaticale dobândite în sala de curs, prin refolosirea lor în contexte situative noi în afara ei, cu intenția de a se realiza trecerea de la vorbirea reproductivă la vorbirea liberă, productivă, prin intermediul culturii și al civilizației poporului român. Comunicarea a fost focalizată asupra temelor pe probleme ale culturii și ale civilizației românești și din țara lor, pentru a valoriza similitudini, diferențe, particularități originale etc., ceea ce nu a exclus divagațiile, abordarea unor teme secundare, pentru a accede la o vorbire eliberată. Însușirea mentalității poporului creator al limbii date facilitează familiarizarea cu valorile civilizației, ale culturii și ale literaturii, asigurându-se astfel integrarea socioculturală a studenților străini. Studierea limbii române de către străini presupune, așadar, atât dezvoltarea competențelor comunicative, cât și familiarizarea cu regulile și normele etice, cu tradițiile, istoria, cultura și literatura vorbitorilor-țintă;

- Organizarea de colocvii și simpozioane în care studenții au fost integrați. Prin colocviile si simpozioanele noastre organizate la Iași, Constanța, Ploiești, Chișinău, am urmărit inserția studenților noștri în medii academice, în care au fost invitați să ia parte în mod activ la sesiunile de cumunicări. Câștigul a fost de amble părți, a noastră ca profesori îndrumători, dar mai ales a lor, aceștia din urmă având posibilitatea de a interacționa cu alți studenți, din diferite culturi, de a schimba opinii, pe scurt de a practica limba română, de a înțelege fenomenul interculturalității, al integrării în viața studențească, indiferent de nație și religie, de socializare între tineri, în afara nu numai a sălii de curs, ci și în afara telefonului, a calculatorului, a izolării de restul grupului.

Aceste activități propuse au putut fi validate calitativ în urma analizei unor chestionare ori portofolii pe care le-am înmânat studenților participanți. Când încurajează completarea unor astfel de documente, cu privire la impactul acestor activități desfășurate în afara clasei, sau când le propune studenților elaborarea de portofolii conținând date metacognitive despre aceste activități, profesorul nu face decât să valorizeze parteneriatul profesor-student și să caute să îmbunătățească actul educativ plecând de la date observabile.

Din analiza acestor portofolii și chestionare emise de către studenți, am constatat că propunerea unor activități didactice reunite într-un proiect *extra-muros* este considerată de către aceștia a fi una benefică, ceea ce poate atrage, pe termen lung: „...un influx al culturii române în lume” (Deftu 2020: 91). Redăm mai jos câteva dintre constatări referitoare la proiectele *extra-muros* derulate:

- Activitățile propuse au fost îndrăgite de către o majoritate considerabilă a cursanților beneficiari;
- Au reprezentat o modalitate de a activa sau de a calma atmosfera clasei *intra-muros*;
- S-au arătat a fi un sprijin important pentru profesori în predarea gramaticii și a vocabularului, antrenant și relaxant;
- Au facilitat o extindere a vocabularului utilizat (în afara sălii de curs), dincolo de limbajul cotidian cunoscut de către majoritatea persoanelor;
- Au suscitat abordarea unei tehnici eficiente în cele mai multe cazuri de memorare a lexicului nou. Scopul major al activității noastre didactice ne obligă să nu mai abordăm limba română, în cadrul orelor cu studenții străini, doar prin învățarea mecanică a vocabularului și însușirea regulilor și a formelor sistemului ei gramatical; finalitatea știută și riguros delimitată a acestei activități ne îndeamnă să-i ajutăm pe studenți să devină capabili în a extrapola cunoștințele dobândite privitoare la modul de funcționare a sistemului limbii române în comunicarea reală, prin „recombinarea structurilor preexistente în forme noi determinate de o anumită situație” (Titone 1971: 34); Este vorba, cu alte cuvinte, de asigurarea eficienței actului de comunicare reală, ce presupune ca studentul străin să nu se limiteze să primească doar, ci să-și aducă și el contribuția, ca factor activ al procesului didactic. Și acest lucru se poate dobândi cel mai bine într-un set de activități în afara sălii de curs;
- Au reprezentat o modalitate extraordinară de exersare a pronunției și a intonației, mai ales că, ulterior, acestea pot fi realizate cu ușurință în viața de zi cu zi a cursanților;
- Au constituit o „imprimantă” a modelelor lingvistice (audierea unor formule de exprimare memorabile, prin viu grai, facilitează memorizarea și reținerea structurilor gramaticale și a vocabularului pentru tot restul vieții) în dezvoltarea competenței de comunicare sociolingvistică în domeniul RLS. Abordarea acțional-comunicativă în predarea unei limbi străine, în cazul nostru RLS, stipulată de CECR, este direcția actuală cea mai favorizată de către didacticienii interesați de procesul de predare-învatare al unei limbi străine, ea având la bază elemente conceptuale împrumutate din direcții sau curente de cercetare teoretică destul de eterogene, cum ar fi sociolingvistica, semantica,

pragmatica, psiholingvistica. La noi, la catedră, ne confruntăm cu grupuri eterogene de studenti: profiluri diferite: student vorbitor de limba română, nivelurile B1-B2, student bilingv, student plurilingv, student fără limbă intermediară, student vorbitor al unei limbi aparținând familiei indo-europene sau nonindo-europene, studenți proveniți din culturi și medii sociale diferite, studenți având vârste și niveluri de pregătire diferite. Provocarea este pe măsură: cum anume să utilizezi o constanță în procesul de predare și în același timp să faci apel la variații, ținând cont de implicațiile diversității grupului. Activitățile *extra-muros* pot fi o soluție;

- Au facilitat o introducere a cursanților în viața reală a oamenilor din țara a cărei limbă o studiază, iar informațiile suplimentare despre o cultură și civilizație nouă pentru alolingvi pot constitui subiecte de discuție foarte interesante. Din perspectiva străinului, civilizația și cultura unui popor sunt nu doar o problemă de cunoaștere, ci și de sensibilizare. Descoperindu-le valorile, în formele și cu coloritul lor propriu, el surprinde simbolurile mari ale destinului uman și îl ajută să participe, mai viu și mai competent, la marile dezbateri ale timpului nostru. Cunoașterea limbii, a civilizației și a culturii poporului care le-a creat, cu o identitate atât de reliefată, cum sunt cele ale noastre, nu ne dau doar sentimentul adânc al apartenenței la un anume spațiu geografic și spiritual. Ele constituie și o modalitate esențială de acces la patrimoniul lingvistic și cultural mondial și unul dintre cele mai înlesnitoare mijloace de comunicare interculturală și de consolidare a dialogului interuman și intelectual.

Achiziția unei limbi străine în cadrul unor stagii de tipul anului pregătitor prezintă un avantaj major comparativ cu alte sisteme de predare-învățare a unei a doua limbi (școli, colegii, centre culturale etc.): cursanții se află în chiar mediul sociolingvistic al vorbitorilor nativi, spațiu care funcționează ca un real macrolaborator și unde, încă de la primul contact, viitorul student este supus unei avalanșe de mesaje audiovizuale în limba-țintă. Impactul cu oamenii, cu strada, cu magazinele, cu televiziunea, cu radioul, mai exact cu stimulii auditivi și vizuali produși de acestea, acționează asupra cursantului în două direcții: inițial, acutizează sistemul motivațional al învățării limbii, pe direcția nevoii de integrare socială, ulterior, după ce acesta își va fi însușit un minimum cod lingvistic, stimulii mediului extern pot facilita esențial practica activă de vorbire și pot îmbunătăți abilitățile de comunicare. Nu de puține ori se întâmplă ca, odată cu achiziționarea structurilor gramaticale esențiale, studenții să acuze dificultăți în utilizarea acestora în afara orelor de curs, chiar dacă, teoretic, le-au înțeles funcționalitatea și le pot identifica și utiliza corect în exercițiile propuse de manual.

Propunerea de activități didactice în afara clasei nu înseamnă minimizarea activităților didactice desfășurate în clasă, cu atât mai puțin anularea gradului de instituționalizare a acestor activități. Evident că nu pledăm pentru o pondere exagerată a orelor de curs *extra-muros* și nu dorim să subapreciem în niciun fel calitatea și productivitatea metodelor tradiționale. Demersul nostru încearcă să evidențieze doar câteva dintre câștigurile pe care le poate furniza tuturor participanților la procesul de instruire contactul direct și dirijat al grupului de studenți cu realitatea lingvistică, socială și culturală aflată dincolo de zidurile instituției și în cadrul căreia se desfășoară, în fapt, viața lor zilnică.

În continuare, ne vom opri, mai întâi, asupra avantajelor de ordin lingvistic, acestea fiind cele care primează între obiectivele unui curs de învățare a limbii a doua. În mediul exterior sălii de curs, studentul este, în primul rând, un ascultător activ, mai activ cu siguranță decît în sala de clasă (sau, mai bine spus, în manieră diferită) pentru că mesajele, conversațiile auzite, pe tonuri diferite, dinspre emițători de formație diferită, vor solicita la maximum interesul în privința vocabularului, a structurilor repetitive, a atitudinii verbale, a intonației și a pronunției. Toate acestea într-un macroexercițiu de "listening comprehension" al cărui feedback poate fi testat ulterior, în maniera exercițiilor care însoțesc simulările cu suport audiovideo în clasă, dar aduse la gradul maxim de actualitate, autenticitate și diversitate.

Pe de altă parte, dacă avem în vedere activarea ipostazei de vorbitor a celui care învață limba străină, asemenea lecții practice ar trebui să vizeze două aspecte:

a. Mai întâi, aprofundarea și exersarea noțiunilor de vocabular și ale structurilor gramaticale în contexte tematice, alese de către profesor, care să actualizeze cunoștințe deja dobândite în clasă și, mai important, să identifice limitele aplicabilității și ale uzului lor în spațiul cotidian;
b. A doua direcție vizează achiziția de termeni, sintagme, expresii care pot fi explicate prin trimiterea directă la obiect, tehnică, având, desigur, o aplicabilitate limitată, dar superioară traducerii sau demonstrației în clasă din două motive:
   b1. Unul ar fi că asocierea directă între obiectul real și cuvânt nu lasă loc sensurilor neclare;
   b2. Al doilea motiv ar fi acela că, prin contactul cu obiectul, sistemul referențial al studentului devine mediul înconjurător, escaladându-se, astfel, bariera limbii materne; am propune o asemenea abordare în predarea terminologiei de specialitate când apar, *in extremis*, situații în care studentul nu regăsește sensul cuvântului românesc în limba maternă sau, mai frecvent, nu cunoaște termenii jargonului profesional al limbii de

origine – condiție ideală pentru a lega referentul direct de semnificantul său în limba română.

În mod evident, prin propunerea de activități didactice *extra-muros*, pe lângă urmărirea dezvoltării unei competențe lingvistice, profesorul are în vedere în egală măsură dezvoltarea unei competențe socioculturale în rândul cursanților. Pentru a face acestea, înțelegerea mecanismului de funcționare a interlimbii studentului (interlimbă ca sistem intermediar mai mult sau mai puțin echilibrat care comportă elemente atât din limba maternă a unui subiect, cât și din limba-țintă sau din alte limbi străine pe care subiectul în cauză le-a achiziționat în prealabil) de către profesor este foarte importantă.

Interacțiunea dintre „learner" (cel care învață), fie el în ipostaza de ascultător sau vorbitor, și mediul social și lingvistic a favorizat, după unii autori (Graeme Kennedy 1973, Gaonac'h 1982, Diane Huot 1988, Christian Puren 2013) comparația între achiziția limbii materne de către copil și învățarea celei de-a doua limbi din perspectiva expunerii ambelor tipuri de subiecți itemurilor gramaticale și lexicale nesimplificate ale adultului/ale vorbitorului aborigen, situație în care, într-un final, prin ocurențe, asocieri și condiționări, situația va fi producătoare de sensuri. Dincolo de diferențele esențiale, care fac puțin forțată această apropiere, câteva observații ale primului autor citat (Graeme Kennedy) sunt demne de reținut, slujind demonstrației noastre. Spre deosebire de copilul care învață limba maternă, ne spune autorul, cel care învață a doua limbă „...este hrănit intravenos. Din bogăția de structuri ale limbajului, profesorul selectează itemuri fonologice, sintactice, lexicale și tematice; noi decidem și aranjăm secvențele prezentate studentului și îl forțăm să învețe regulile pe care, la rândul nostru le-am învățat. Nu învățarea limbilor străine e dificilă, ci învățarea lor în clasă..." (Graeme Kennedy 1973: 7).

Pe traiectoria aceleiași dihotomii, învățare exclusiv în sala de curs/învățare prin expunere regulată la mediul extrainstituțional, un studiu, condus de către Thomas Hale și Eva Budar pe grupe de imigranți supuși unui stagiu intensiv de însușire a limbii, stabilește că nivelul maxim de performanță lingvistică a fost atins de către cursanții care îndepliniseră următoarele criterii: au fost izolați de vorbitorii limbii lor materne, au fost expuși în permanență mediului lingvistic și social al limbii-țintă (engleza), în afara orelor de curs s-au asociat cu vorbitori nativi și, pe cât posibil, au folosit limba și acasă. Participanții la același curs care au obținut rezultate mai slabe au fost expuși la mediul lingvistic al limbii-țintă numai în clasă, iar în situațiile sociale și domestice au utilizat limba maternă.

Rezultatele de acest gen nu sunt surprinzătoare și consfințesc ideea că învățarea unei limbi străine nu poate fi redusă la predarea noțiunilor de gramatică și

vocabular, principalul obiectiv fiind acela de a crea studentului abilitățile necesare comunicării în situațiile pe care le pesupune viața sa cotidiană și profesională. Cu alte cuvinte, e nevoie de o *gramatică a competenței de comunicare*, de o *gramatică a folosirii* limbii (E. Roulet 1977). Regulile gramaticale trebuie dublate de reguli de folosire, însă acestea din urmă nu își pot dovedi eficacitatea numai în contexte artficial create în clasă.

Știm foarte bine că în zilele noastre nu mai este suficient să predăm cunoștințe statice ale limbii, fondate exclusiv pe noțiuni de gramatică. O limbă nu se limitează la cuvinte ori la regulile sale gramaticale, ea prinde sens în funcționalitatea ei. Apropierea unei limbi străine se face nu prin imitație, ci printr-un proces activ de construcție a sensurilor.

O abordare mai generoasă a noțiunii de competență de comunicare propun G. R. TuckerW. E. Lambert 1994, Springer 2009, Puren 2013, în opinia cărora dezvoltarea acesteia presupune mai mult decât stăpânirea unui cod lingvistic, adică și: „dezvoltarea interesului și a sensibilității către valorile și tradițiile poporului a cărui limbă este studiată”. Am reținut această definiție pentru că face trimitere la un aspect care nu ar trebui trecut cu vederea în elaborarea niciunei strategii didactice, pe care profesorii de RLS îl consideră drept segment-cheie în învățarea limbii române, și anume atitudinea și orientarea motivațională a studentului față de tradițiile, valorile, simbolurile și structurile relaționale ale grupului a cărui limbă o învață (Libuše Valentová, Emilia David, Klaudia Donkova, Matylda Sokół, Elena Platon, Ana Mihaela Istrate, Anca Ursa etc.). Cunoașterea lor directă, prin contacte cu diverse medii (campus, magazine, poștă, cluburi, muzee, biblioteci, cinema, spital, gară, teatru etc.), are efecte multiple în stimularea învățării limbii, pe linia variabilelor de ordin psihologic al procesului didactic. Este, credem, orientându-ne după rezultatele pozitive înregistrate de didactica modernă (Nimigean 2012: 3) și de cele ale practicii noastre, o componentă indispensabilă oricărui proces de învățare *ghidată* a RLS, proces cu finalitatea-i riguros delimitată, aceea de a asigura eficiența actului de comunicare reală. Fără îndoială, intervenția noastră nu are pretenția de a fi prima încercare cu privire la această problemă (Strah 2012). Prin importanța ei în cadrul strategiei didactice, ea a trezit curiozitatea multor cercetători, care au oferit, prin contribuțiile lor, soluții și orientări pertinente.

Pe de altă parte, implicarea grupului de studenți în activități de tip instructiv-recreativ poate produce, cu ușurință, o atitudine pozitivă față de participanții-vorbitori nativi ai limbii – la un astfel de *buddy-system* în care studenții, profesorul și eventualii colaboratori devin parteneri și organizatori ai unor situații favorabile învățării. În ipostaza de participant activ, efortul și dorința de comunicare sunt sporite, studentul poate propune și negocia, încercând să armonizeze

preferințele și dorințele proprii cu cerințele instituționale și sociale. Pe de altă parte, aceste situații creează premisele unei evaluări de ansamblu pentru profesorul care poate identifica particularități comportamentale și temperamentale ale grupului, în funcție de acestea putându-și optimiza strategia didactică.

Fără a le absolutiza, credem că aceste activitățile didactice *extra-muros* de tip cognitiv contribuie la dezvoltarea activismului verbal, a independenței în comunicarea orală și în scris, a receptivității intelectuale, a curiozității, a flexibilității și a diversității exprimării. Limba capătă realitate și o mai mare aplicabilitate în mediul *real*, aglomerat vizual și informativ, cu alte cuvinte, aspectele formale ale limbii să fie transferate mai ușor în atitudini de comunicare. Folosind-o, avem convingerea că metoda conversației *extra-muros* duce la creșterea eficienței procesului predării și al învățării limbii române de către studenții străini, formându-le, progresiv, un mod de exprimare cât mai eliberat de cel al limbii materne, dezideratul permanent al activității didactice.

Ieșirea pe teren autentic cu studenții străini nu mai este o simplă bifare de alternare a cadrului de predare-învățare a unei limbi, o simplă animare sau un apendice al procesului didactic, ci o necesitate inconturnabilă, menită să faciliteze o cât mai bună adaptare și integrare a lor la/într-o nouă comunitate.

Bibliografie

1. Axinte 2003: Cornelia Axinte, *Dezvoltarea competenței de comunicare*, în „Revista Academiei Forțelor Terestre *Nicolae Balcescu*", nr. 4, Sibiu, Editura Academia Forțelor Terestre *Nicolae Balcescu*, 2003, p. 86–92.
2. Berdal-Masuy *et alii* 2010: F. Berdal-Masuy, G. Briet, V. Neuenschwander, J. Pairon, E. Rassart, *La didactisation des activités hors cadre dans le processus d'apprentissage du FLE : des étudiants de FLE aux commandes d'une émission de la radio universitaire*, „Enjeux *78*", 2010, p. 97–117.
3. Deftu 2020: Irina Marinela Deftu, *De la imperialismul cultural la imperialismul lingvistic. Interferențe lingvistice româno-coreene. Atitudini și comportamente lingvistice, în* „Discurs polifonic în româna ca limbă străină (RLS)", Cluj-Napoca, 2020.
4. Gaonac'h 1982: Daniel Gaonac'h, *La notion d'interlangue et la psychologie cognitive du langage* , publiée dans *Encrages*, Actes du 3e colloque sur *L'acquisition d'une langue étrangère*, organisé à l'Université de Neuchâtel en septembre 1982, Paris, Presses de l'Université Paris VIII-Vincennes à Saint-Denis, 1982.
5. Gheorghiu 2014: Anamaria Gheorghiu, *Acte de vorbire și relație interpersonală în „conversația instituționalizată". Studiu aplicat*, în „Deontologia cercetării științifice. Istoric și perspective", Iași, Ediția a XIV-a, 2014, p. 97–107.
6. Hale, Budar 1970: Thomas M. Hale, Eva C. Budar, *Are Tesol classes the only answer?*, Modern Language Journal, 54, 7, Nov '70, p. 487–492.

7. Huot 1988, Diane Huot, *Etude comparative des differents modes d'enseignement. Apprentissage d'une langue seconde*, Berne, Peter Lang, 1988.

8. Maslow 2007: A. H. Maslow, *Motivație și personalitate*, București, Editura Trei, 2007.

9. Muechielli 1982: R. Muechielli, *Metode active în pedagogia adulților*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1982.

10. Nimigean 2012: G. Nimigean, *Articolul „posesiv genitival" – reconsiderări*, în vol. E. Platon, A. Arieșan, *Noi perspective în abordarea românei ca limbă străină/ ca limbă nematernă*, Cluj Napoca, Casa Cărții de Știință, 2012, p. 3.

11. Popescu-Neveanu *et alii* 1987: P. Popescu-Neveanu, M. Zlate, T. Crețu, *Psihologie*, București, Editura Universul, 1987.

12. Roulet 1977: E. Roulet, *Theories linguistiques et pratiques de l'enseignement des langues*, în vol. *Cours d'été et Coloque scientifique*, Sinaia, 23 Juillet-19 Aout, 1977, p 101–105.

13. Springer 2009: C. Springer. *La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif*, „Le français dans le monde. Recherches et applications", 45, 2009, p. 25–34.

14. Strah 2012: L. Strah, *Unele aspecte cu privire la predarea limbii române ca limbă straină*, Workshop în colaborare internațională (Iași–Chișinău–Montreal)– video-conferință: *Didactica Limbii Române ca Limbă Străină în Contextul Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi* (manifestare științifică dedicată Zilelor Universității „Alexandru Ioan Cuza", Iași, 2 noiembrie 2012).

15. Titone 1979: R. Titone, *Psycholinguistique appliquée*, trad. din limba italiană, *Psico-linguistica applicata*, Roma: Armando Amanda Editore, 1979.

16. Tucker, Lambert 1994: G.R. Tucker, E. Lambert, *Sociocultural aspects of language study* în vol: J.W. Oller & J.C. Richards (eds). *Focus on the Learner*. Rowley: Newbury House, 1994, p. 246–251.

17. ***Limbile oficiale ale Uniunii Europene, http://ro.wikipedia.org/wiki/ Limbile_ Uniunii_Europene (8.10.2019).

Concluzii selective referitoare la predarea unui limbaj de specialitate: domeniul tehnic

Carmen Livia Tudor[*]

Abstract. *Selective conclusions regarding the teaching of a specialized language: the technical field***.** These lines express the attempt to capture different aspects in the process of teaching/learning specialized languages during the *Romanian Language Preparatory Year for Foreign Students,* the main study program offered by the Department of Romanian Language for Foreign Students. Speakers of different languages are enrolled in this program, come from diverse cultural spaces, international students willing to pursue university studies in Romania. We found that the students of the last years, who opted in the second trimester for the practical course module focused on the discipline specialized language – the field of engineering sciences, came from different cultural backgrounds, having different levels in the acquisition of a foreign language. For a teacher who teaches in such heterogeneous groups, knowing the profile of his students is important, starting from their identity, the country of origin and implicitly the mother tongue of each, as well as the cultural backgrounds they come from. Romania.

Keywords: *international students, specialized language, technical-scientific field, practical course, skills, specific objectives, teaching material, engineering sciences*

1. Introducere

Apariția într-un ritm accelerat a inovațiilor din domeniul tehnico-științific duce la o continuă redefinire și îmbogățire a limbajelor de specialitate prin crearea de noi concepte, dar, într-o anumită măsură, și prin asimilarea parțială a vechilor concepte în mai nou-create domenii specializate. Atât timp cât au fost și vor mai fi schimburi de servicii și de tehnologii între domenii distincte de specialitate, ne putem ușor da seama că va fi stimulată inventivitatea, iar transferul de concepte și de unități lexicale între limbajele de specialitate va exista în continuare, pentru că nu putem vorbi despre utilizarea conceptelor fără a vorbi despre modul cum sunt însușiți și aplicați termenii care le desemnează.

În prezentul articol vom încerca o descriere în linii generale a diferitelor aspecte care apar în procesul de predare/învățare a limbajelor de specialitate în

[*] Universitatea „Alexandru Ioan Cuza", Iași, Facultatea de Litere.

cadrul *Anului pregătitor de limbă română pentru cetățenii străini,* principalul program de studii oferit de Catedra de Limba Română pentru Studenți Străini în care găsim înscriși vorbitori de limbi diferite, proveniți din spații culturale diverse, studenți internaționali doritori să urmeze studii universitare sau postuniversitare în România, cu predare, desigur, în limba română.

2. Accesul la un limbaj de specialitate a studenților internaționali

Modulele de cursuri practice axate pe limbajele de specialitate se desfășoară pe parcursul semestrului al doilea al anului pregătitor, în funcție de domeniul ales de fiecare student. Cei mai mulți dintre aceștia optează pentru științele biologice și biomedicale, însă, în ultimii ani, regăsim, în număr din ce în ce mai mare, cursanți care au ales științele sociale, umaniste ori pe cele inginerești. Didactica limbilor străine pentru obiective specifice se adresează unui public care trebuie să stăpânescă cel puțin nivelul A1+ sau A2 de competență lingvistică, în cazul nostru, în limba română. Prin urmare, pentru parcurgerea conținutului orelor de specialitate, este necesară, în prealabil, promovarea examenelor la disciplinele existente în semestrul I. Amintim aceste aspecte legate de planificarea diferitelor cursuri de pe parcursul întregului *An pregătitor de limbă română pentru cetățenii străini* pentru că ni se pare un număr de ore săptămânal destul de mic acordat limbajelor de specialitate. Este vorba doar de 10 ore pe săptămână, timp de 14 săptămâni, dacă se ține seama de faptul că studenții străini din grupele de studiu vin cu un bagaj cultural și de cunoaștere a limbii române diferit. Apar, așadar, dificultăți care trebuie avute în vedere în stabilirea realistă a obiectivelor parțiale și finale ale activității de învățare, de pregătire a cursanților în acest parcurs academic de studiu în limba-țintă, scopul fiind promovarea unor examene finale și, de la sine înțeles, obținerea unui certificat de limbă.

Limbajele specializate au, după cum bine știm, un regim opțional, iar cursurile practice sunt destinate unor studenți, în marea lor parte, debutanți în domeniile pe care aceștia aleg să le urmeze, cu nevoi și motivații poate neconștientizate de cunoaștere a limbajului de specialitate într-o limbă străină. De ce în marea lor parte? Pentru că se află printre ei și studenți care vor urma să fie înscriși în programe de master sau de doctorat, iar aceștia vin deja cu un bagaj informațional dobândit în limba maternă a fiecăruia ori într-o limbă de largă circulație internațională precum engleza.

De-a lungul orelor din sala de curs, profesorul trebuie să realizeze că studenții străini nu reușesc să asimileze toate datele de specialitate care le sunt prezentate și nici să exprime ei înșiși toate cunoștințele personale decât într-un mod foarte

fragmentar. De aceea, în cadrul acestor tipuri de cursuri practice, se va identifica o metodologie etapizată care să țină cont de:

- însușirea de către studenți a unui vocabular specializat (să ajungă să poată recunoaște, înțelege și utiliza corect și fluent diferiți termeni din domeniul vizat), deoarece o primă competență care trebuie formată este cea lexicală (Challe 2000: 79);
- contextualizarea elementelor de gramatică; este importantă corelarea elementelor de vocabular cu cele de morfosintaxă în proiectarea activităților;
- familiarizarea cu tehnicile generale de utilizare a computerului și a instrumentelor TIC, a metodelor de documentare, a algoritmilor generali de căutare, culegere și stocare a datelor, de prelucrare a informației potrivite care să vină în întâmpinarea înțelegerii cu mai mare ușurință a unui discurs specializat, precum și a dezvoltării comunicării.

Scrierea și exprimarea într-o limbă străină nu sunt exerciții care se fac cu mare ușurință, iar cursurile practice de limbaje specializate vizează, în rândul cursanților înscriși în anul pregătitor de limbă română ca limbă străină, tocmai dezvoltarea competențelor:

- de receptare critică, de înțelegere, prin *citire* și *ascultare* a informațiilor dintr-un domeniu specific, primite din mediul academic sau din viața cotidiană, corespunzătoare nivelului de competență lingvistică minim B1 (CECRL);
- de *vorbire*, prin implicarea studenților în actul conversațional. Producerea corectă și coerentă a unor mesaje orale presupune valorificarea adecvată a conținuturilor lingvistice (fonetică, vocabular și gramatică) achiziționate la un nivel intermediar;
- de *scriere*, prin exprimarea în limba română într-un limbaj specific în funcție de domeniul de specialitate pentru care s-a optat. Trebuie exersată/dezvoltată capacitatea studenților internaționali, pe tot parcursul celui de al doilea semestru, de a formula în scris, un punct de vedere profesional asupra temelor date, păstrându-se ca punct de pornire textele din manual și bibliografia de specialitate.

Încă nu putem vorbi despre o metodologie bine elaborată în ceea ce privește limba română pentru obiective specifice, însă putem aminti noile direcții ale didacticii românei ca limbă străină inspirate de diversele orientări teoretice și metodologice ale perspectivei acționale (PA) și comunicative (PC) prezentate pe larg în *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi* (CECR). Din perspectiva acțională, limbajelor de specialitate li se atribuie un nou parcurs: de la lectura în mod exclusiv a textelor de specialitate și învățarea termenilor specifici unui domeniu

sau altul, la utilizarea limbilor străine în rezolvarea unor sarcini concrete, având ca scop un rezultat: „Avantajul major al PA, în raport cu abordarea comunicativă în accepțiunea lui D. Hymes, rezidă în faptul că PA contribuie de o manieră eficientă la dezvoltarea activităților interactive între studenți în loc să se concentreze asupra textului” (Moldovanu 2012: 10).

3. Predarea limbajului specializat studenților care au optat pentru domeniul Științe inginerești – noi provocări pentru profesorii de RLS

În cadrul Anului pregătitor de limbă română pentru cetățenii străini, unde predăm limba română ca limbă străină, am constatat că studenții ultimilor ani, care au optat în semestrul al doilea pentru disciplina *Limbaj specializat – domeniul științe inginerești*, au provenit din medii culturale diverse, având niveluri diferite în achiziționrea unei limbi străine. Pentru un profesor care predă la astfel de grupe neomogene, cunoașterea profilului cursanților săi este importantă: identitatea lor, țara de origine, limba maternă, mediile culturale din care provin, apoi semnificativă este limba intermediară cunoscută de aceștia. În cei patru ani de cercetare la grupa de limbaj specializat, științe inginerești, am folosit engleza ca limbă-suport, această abordare fiind determinată și de materialul didactic utilizat cu trimiteri detaliate în această limbă de largă circulație. Metoda a dat rezultate în special în cazul unor studenți din țări arabe, dar și din Albania, Mongolia, Azerbaijan, Turkmenistan, Iran, spre deosebire de studenții vorbitori de limbă franceză veniți din țări precum Maroc sau Tunisia care, fiind bilingvi, au reușit să-și creeze cu mai mare ușurință un sistem de conexiuni bazat pe asemănările dintre limbile franceză și română, structura gramaticală și sintaxa comune. Aceștia au dezvoltat, de asemenea, o experiență metalingvistică, cunoscând o mai rapidă asimilare a vocabularului, a terminologiilor, despre care știm că sunt formate atât din cuvinte din limba comună, cât și din cuvinte strict specializate, menite să individualizeze fiecare limbaj de specialitate.

Printre motivațiile care stau la baza prezenței studenților internaționali la un curs de limbaj specializat – domeniul științe inginerești în limba română, putem aminti:

- studenți care doresc să continue și să dezvolte o carieră într-o instituție universitară în România, prin urmare au o orientare pe termen lung; ei sunt extrem de hotărâți să învețe limba română ca limbă străină, fiind foarte conștienți de importanța dezvoltării unei competențe lingvistice, pentru a-i

ajuta într-o carieră viitoare prin obținerea unor diplome de specialitate, certificate, atestate care să le ofere posibilitatea de a intra pe piața muncii libere din Europa și nu numai;

- studenți care sunt îndrumați de familie (sau de alți absolvenți ai anilor precedenți, prieteni, colegi) pentru un program de studiu sau altul, chiar pentru o anume profesie, neavând încă bine conturată în minte ideea unei cariere potrivite de urmat;
- studenți ajunși pe băncile școlilor românești din cauza valului recent de migrație (început în anul 2015), proveniți din zone sensibile, de război. Este adevărat că am înregistrat, la universitatea ieșeană, în care ne exercităm atribuțiile, puține cazuri de cursanți proveniți din Siria, Israel (din zona palestiniană de conflict) și chiar din Iran, având ca principal scop ieșirea din zona de război în care se află țările lor de origine, fără un plan clar de carieră. Întregul proces de predare-învățare este uneori îngreunat nu doar din cauza barierei lingvistice, ci și prin manifestarea, uneori mai discretă, alteori pregnantă, a unei rezistențe a acestora la noua cultură pe care tind să o respingă, refuzând să i se adaptezeze.

O caracteristică a grupei în care profesorul predă limbajul specializat pentru științe inginerești este aceea de a fi formată dintr-un colectiv foarte eterogen. Trebuie să ținem cont însă de faptul că și profilul tehnic presupune un număr mare de specializări, cu posibilitatea unei integrări profesionale în viitor, printr-o pregătire variată a studenților străini, scopul imediat fiind acela de a avea capacitatea să urmeze alături de studenții români cursurile organizate atât în cadrul Universitații Tehnice „Gheorghe Asachi” din Iași (TUIAȘI), cât și în alte universități politehnice din România. An de an, printre cele mai frecvent solicitate domenii tehnice de către studenții noștri rămân:

- Arhitectură
- Calculatoare, tehnologia informației și ingineria sistemelor/Informatică
- Inginerie civilă; ingineria instalațiilor (pentru construcții) și management
- Ingineria autovehiculelor; mecanică; mecatronică și robotică
- Inginerie chimică; inginerie medicală; știința materialelor și nanomateriale
- Inginerie electrică, energetică și informatică aplicată
- Electronică, telecomunicații și tehnologii informaționale; nanotehnologii
- Inginerie geologică, inginerie geodezică; ingineria mediului
- Exploatarea mașinilor și instalațiilor pentru agricultură; industria alimentară; inginerie economică în agricultură; tehnologia prelucrării produselor agricole; protecția consumatorului și a mediului etc.

Atât timp cât nu există o constantă în ceea ce privește solicitarea pentru un domeniu sau altul din partea cursanților, grupa de limbaj specializat pentru științe inginerești se configurează diferit în fiecare an universitar, astfel că devine destul de dificil să concepem o metodologie eficientă de predare a acestui limbaj de specialitate. În ciuda acestor probleme, în funcție de opțiunea studenților străini, încercăm, ca profesori, să ne adaptăm materialul didactic, făcând trecerea pas cu pas de la învățarea limbii generale comune, către acest divers domeniu de activitate specializat în care, printr-un efort personal al nostru ca pedagogi, să ne putem însuși la nivelul cerut terminologia de specialitate, comunicarea tehnico-științifică, pentru a ajunge să selectăm și să aprofundăm un limbaj abstract, capabil să exprime acel nivel de precizie vizat.

Limbajul specializat nu este altceva decât: „un sistem lingvistic care utilizează o terminologie și alte mijloace lingvistice care vizează nonambiguitatea comunicării într-un domeniu particular" (Lerat 1995: 32).

Unele terminologii pot avea influență asupra altora din domenii diferite, influență creată mai ales prin mass-media, de exemplu: *a accelera, circuit, derapaj, a fuziona, rețea* etc.: „Vocabularul de specialitate are un caracter tranzitoriu, dinamic și schimbător, răspunzând continuu activităților variate și progresului" (Kocourek 1994/1995: 45). Lexicul reprezintă, de fapt, o subcategorie a limbajului, fiind numit de unii cercetători metalimbaj sau vocabular. Limbajul tehnic este complex, caracterizat de o diversitate de contexte cu specific aparte. El posedă o identitate lexicală, o organizare, adică o terminologie: „Interpretarea terminologiei ca limbaj specializat presupune o abordare internă din perspectiva specialiștilor din fiecare știință în parte" (Bidu-Vrânceanu 1990: 279).

Vocabularul joacă un rol important în comunicarea specializată, deoarece termenii sunt niște unități de comunicare în jurul cărora sunt concentrate cunoștințele specializate care nu corespund cunoștințelor generale, deci nici semnificația termenilor nu coincide cu semnificația cuvintelor din limba generală, chiar dacă ele au aceeași formă. Cunoașterea unui domeniu de specialitate presupune învățarea și folosirea corectă a termenilor specifici acestuia (Kahn 1995: 146). Cu alte cuvinte, la temelia metalimbajului profesional stă terminologia, care cuprinde: „totalitatea termenilor de specialitate folosiți într-o disciplină științifică, într-o ramură de activitate" (Constantinescu Dobridor 1998: 321).

Referindu-ne strict la experiența dobândită la orele de curs, limbajul tehnic este folosit, cum era și firesc, mai mult în scopuri didactice decât în vederea unei comunicări științifice imediate. Limba-țintă devine un fel de instrument care ajută în procesul de predare a disciplinelor de specialitate, dar este în același timp un simbol al unei culturi științifice, aparținătoare unui patrimoniu internațional.

Din practica pedagogică remarcăm, de la un an la altul, că studenții străini înscriși la module de cursuri practice, axate pe limbajul specializat în domeniul științelor inginerești, fiind începători, întâlnesc anumite dificultăți în însușirea mai rapidă a lexicului profesional. Aceste dificultăți se manifestă printr-o înțelegere eronată, memorare superficială, de scurtă durată și, respectiv, neadaptarea la diferite situații impuse de comunicarea pe baza unui limbaj specializat. Până spre finalul celui de-al doilea semestru însă observăm o evoluție a studenților care pornesc de la descoperirea treptată a limbii române într-un domeniu tehnic. Ei ajung pe parcurs la însușirea multor noțiuni de bază ale limbajului în cauză, schimbându-l treptat într-un instrument accesibil de învățare.

Pentru a depăși dificultățile legate de însușirea limbajului specializat, O. Challe sugerează un schimb fructuos de cunoaștere între profesor și student: primul stăpânește limba, în timp ce al doilea, în multe cazuri (dacă ne gândim la viitorii masteranzi și chiar doctoranzi înscriși în anul pregătitor), deține cunoștințe de specialitate. Ea scoate în evidență această dublă formă de cunoaștere lingvistică și științifică la un curs de franceză pentru obiective specifice (FOS), pledând pentru dialogul dintre cursant și formatorul său: „Toutefois, le professeur de langue ne peut s'imposer comme seul détenteur du savoir face à ses étudiants spécialistes. En effet, la maîtrise du savoir se dédouble en deux sortes de connaissances : les connaissances linguistiques et les connaissances du domaine de spécialité. Certes, le formateur possède mieux la langue française que l'étudiant. A l'inverse, l'étudiant spécialiste connaît mieux le domaine que son professeur. Il s'agit en ce cas de trouver un nouvel équilibre. Cette relation ne présente aucun danger si elle est exploitée. Le professeur ne court aucun risque d'être déstabilisé. Le dialogue entre l'étudiant qui explique à son formateur une notion spécialisée favorise l'authenticité des échanges pédagogiques" (Challe 2002: 19).

Rolul profesorului de limba română ca limbă străină cu obiectiv specific va consta în a-l învăța pe student să-și fixeze o terminologie sistematică în domeniul specialității sale. Trebuie să menționăm în final că misiunea profesorului este de a transmite cunoștințele specializate și nu de a preda diferite științe inginerești, lucrul acesta revenind specialistului format în facultățile din cadrul universi-tăților politehnice.

4. Concluzii

De modul în care este „exploatată" învățarea limbajului de specialitate, a lexicului din domeniul tehnic depinde formarea în timp a capacității studenților străini de a analiza, de a raționa, de a folosi diverse materiale audiovideo precum

și documente autentice. Acestea dezvoltă capacitatea de înțelegere, de exprimare orală și scrisă, de îmbogățire lexicală a cursanților, ajutând la familiarizarea cu realitatea exterioară. Predarea limbajului specializat pentru științe inginerești este în general problematică, din cauza faptului că presupune, de cele mai multe ori, lucrul diferențiat, „pe echipe”, în funcție de traseele universitare solicitate de studenții înscriși în anul pregătitor, opțiunile lor fiind diferite. Cadrele didactice încearcă să-și adapteze materialele informative, metodele, să găsească documente autentice care să corespundă domenilor solicitate de studenți. Apar reale probleme în încercarea de adaptare a acestor surse la nivelul de pregătire al studenților, mulți dintre ei întâmpinând dificultăți legate de cunoașterea și studierea terminologiei din sursele care oferă un lexic specializat.

În sistemul de învățământ din ultima perioadă s-a pus accentul mai mult ca oricând pe mijloacele audiovizuale, acestea devenind o necesitate. Experiența ultimilor ani ne-a demonstrat deja că noțiunile mai greu de reținut, terminologia de specialitate, cuvintele necunoscute se pot asimila cu mai mare ușurință dacă au ca bază de acces niște suporturi online. Considerăm că putem aplica cu succes, în predarea limbajului profesional, procedee de învățare în baza unor teme de specialitate, folosind un ansamblu de strategii și de tehnici audiovizuale.

Bibliografie

1. Bidu–Vrănceanu 1990: Angela Bidu–Vrănceanu, *Relațiile dintre limbajele tehnico-științifice și limbajul literar standard,* în „Limbă și literatură”, vol. III-IV, p. 277-284, 1990.
2. Challe 2000: O. Challe, *Le le français de spécialité,* Paris CLE International, 2000.
3. Challe 2002: O. Challe, *Enseigner le français de spécialité*, Paris, Economica, 2002.
4. Dobridor 1998: Gheorghe Constantinescu Dobridor, *Dicționar de termeni lingvistici,* București, Editura Teora, 1998.
5. Kahn 1995: G. Kahn, *Différentes approches pour l'enseignement du français sur objectifs spécifiques*, numéro spécial du ”Français dans le Monde, Recherches et Applications, Méthodes et méthodologies”, 1995, p. 144–152.
6. Kocourek 1994/1995: Rostislav Kocourek, *Terminologie et linguistique de spécialité: études de vocabulaires et textes spécialisés***,** vol. 7/8, Halifax, 1994/1995.
7. Lerat 1995: Pierre Lerat, *Les langues spécialisées,* coll. ”Linguistique nouvelle”, Paris, Presses Universitaires de France, p. 201.
8. Moldovanu 2012: Gheorghe Moldovanu, *Predarera/învățarea limbajelor de specialitate din perspectiva acțională: o nouă provocare a mileniului* în: Conferința internațională „Predarea limbajelor de specialitate în secolul al XXI-lea: realizări și perspective”, Chișinău (aprilie 2012), Academia de Studii Economice, Republica Moldova, p. 8–14, 2012.

De la imperialismul cultural la imperialismul lingvistic. Interferențe lingvistice româno-coreene. Atitudini și comportamente lingvistice

Irina-Marinela Deftu* [*]

Abstract. *From Cultural Imperialism to Linguistic Imperialism. Linguistic Interferences between Romanian and Korean. Linguistic Behaviors and Linguistic Attitudes*. In our paper, we aim to analyze the skills and strategies of learning and performing Romanian as a foreign language and language behavior in oral and written communication of Korean students following language interference between the two language systems.

Keywords: *cultural imperialism, linguistic imperialism, linguistic interferences, linguistic identity, linguistic behaviour, language proficiency*

1. Observații preliminare

Pornind de la vorbele lui Confucius conform cărora, dacă lucrurile nu cresc adecvat împreună, ele nu vor face decât să se încrucișeze unele pe celelalte în cale, în cadrul lucrării noastre, ne propunem să analizăm abilitățile și strategiile de însușire și performare ale românei ca limbă străină și comportamentul lingvistic în comunicarea orală și scrisă a studenților coreeni în urma interferenței lingvistice realizate între cele două sisteme lingvistice. În cadrul cercetării noastre pe care am întreprins-o am avut drept premisă de lucru următoarea întrebare pe care și-o pune lingvistul Uriel Weinreich în cartea sa, *Limbi în contact. Constatări și probleme*: în ce măsură interferența depinde de structura celor două limbi aflate în contact, față de influența factorilor nonlingvistici situați în contextul sociocultural al contactului dintre limbi (Weinreich 2013: 5)?

În literatura de specialitate, lingviștii au remarcat influența unor sisteme lingvistice asupra altora, indiferent de natura sistemului lingvistic respectiv[1].

---

[*] Doctorandă, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România.

[1] În ceea ce privește problematica noastră, limba română este o limbă neolatină, romanică. În studiile lingvistice și etnologice s-a stabilit că limba coreeană face parte din grupul limbilor ural-altaice din Asia Centrală, grup în care sunt incluse și turca, maghiara, finlandeza, mongola, tibetana și japoneza. Teoria altaică (în anii 1920, lingvistul finlandez Gustaf John Ramstedt pledează pentru integrarea limbii coreene în familia limbilor ural-altaice) acum pare a fi cel mai larg acceptată. Cu toate acestea, sunt și lingviști care resping sau nu acceptă ușor teoria altaică (în anul

Pentru ca cele două limbi să se intersecteze și să interfereze este nevoie de un context psihologic și sociocultural care să determine fenomenul de interferență între cele două sisteme. În cazul culturii coreene, contextul și factorul sociocultural determinant al unui posibil contact lingvistic sunt oferite de Hallyu sau valul coreean ca imperialism cultural, adică un fenomen cultural al unei strategii guvernamentale și industriale bine concepute de către statul coreean pentru a exporta produsele coreene – serialele de televiziune, filmele, muzica (K-pop), dansul, jocurile video, mâncarea, industria modei, industria cosmeticelor, turismul și mai ales **limba** (Hangul) – în străinătate. Astfel, în urma exercitării acestei puteri necoercitive, *soft* (*cf.* Nye 2009), politicile externe ale Coreei de Sud îi conturează acesteia un profil al unei autorități legitime și morale chiar, fenomenul Hallyu reprezentând un context sociocultural catalizator al unui consum cultural.

Prin urmare, dacă există un context psihologic și sociocultural coreean prin care se exportă limba în străinătate ca un produs cultural, catalizator al unui flux cultural și care determină învățarea limbii de către străini, se poate vorbi în cazul culturii românești despre existența unui context psihologic și sociocultural românesc care să determine învățarea limbii române și exportarea ei în străinătate ca un produs cultural?

În ceea ce privește cultura română, în ultimii ani, a existat un influx al culturii române în lume, incluzând elemente ce variază de la serialele de televiziune, filme, muzică, sport, turism și **limbă**. Astfel, se poate observa că vizionarea filmelor românești poate furniza o limbă și o cultură românească diverse și autentice. Studiind videoclipurile muzicale românești în însușirea limbii române, se poate remarca faptul că videoclipurile ce au un caracter dramatic ajută oamenii să învețe diverse informații despre cultura românească și limbajul nonverbal, precum și valorile culturale, normele, diverse perspective asupra vieții și asocietății românești actuale, reducând stresul memorării cuvintelor în limba română.

2. Conceptul de competență comunicațională

În literatura de specialitate, noțiunea de competență de comunicare a reprezentat o temă pentru diverse studii, dar a prezentat interes și pentru abordări interdisciplinare, relaționate sau nu domeniilor de activitate socială. Mai mult, noțiunea de comunicare este definită prin raportarea ei la celelalte direcții din domeniul lingvisticii, atenția fiind concentrată asupra componentei ce se referă la competență

1960, lingvistul rus Nicholas N. Poppe consideră că, având în vedere modelul fonologic pe baza căruia stabilește apartenența triadei turco-mongole-tunguze la familia limbilor ural-altaice, limba coreeană prezintă niște trăsături specifice, care o individualizează față de familia acestor limbi).

și performanță. Astfel, competența de comunicare este definită ca fiind „capacitatea care permite producerea și interpretarea mesajelor, precum și negocierea sensului în contexte specifice, asimilate situației de comunicare” (Rusu 2009: 125).

În a doua jumătate a secolului al XX-lea se propun diverse definiții ale conceptelor de competență și performanță în cadrul actului comunicativ, atât dintr-o perspectivă lingvistică, cât și ca „un indicator de integrare socială, care include vorbitorul într-un context situațional dat, determinându-i reacții, opinii, emoții, cu alte cuvinte, activându-i toate resorturile care pot asigura inserția socială a acestuia” (Rusu 2009: 125). Astfel, Noam Chomsky propune diada competență și performanță, valorificând dihotomia saussuriană limbă-vorbire.

În literatura de specialitate, distincția saussuriană fundamentală limbă–vorbire (system językowy–mówienia, 랑그 – 파롤, язык–речь, language–Speech, Sprache–Sprechen etc.), devenită clasică în lingvistică, concentrează încă diverse polemici, întreținute pe fondul dezvoltării lingvisticii. Acceptată în întregime sau parțial, reformulată sau prelucrată, această distincție este întotdeauna luată în considerare, reprezentând un punct de referință. Astfel, prin limbă (*langue*), Ferdinand de Saussure înțelege „ansamblul de semne arbitrare în uz la un moment dat într-o societate dată” (Frâncu 2016: 18), iar prin vorbire (*parole*) „actul particular și concret al subiectului care folosește limba, fie pentru a se face înțeles, fie pentru a înțelege” (Frâncu 2016: 18).

Această dihotomie este valorificată și reformulată (revizuirea constă mai mult sau mai puțin de ordin terminologic) de către alți lingviști prin distincția cod–mesaj, model–mesaj, limbă–discurs, model–replică, competență–performanță etc. Noam Chomsky reformulează parțial dihotomia saussuriană limbă–vorbire sub forma distincției competență–performanță. Chomsky înțelege prin noțiunea de competență „știința implicită a vorbitorului/auditorului ideal privind limba sa; ceea ce un vorbitor știe” (Frâncu 2016: 25), adică „ansamblul regulilor necesare pentru a vorbi corect o limbă” (Frâncu 2016: 25), iar prin noțiunea de performanță înțelege „întrebuințarea concretă a limbii într-o situație dată; ceea ce un vorbitor face” (Frâncu 2016: 25), adică „enunțurile obținute prin aplicarea acestor reguli” (Frâncu 2016: 25). În timp, această dihotomie se transformă și devine trihotomie, punându-se problema rafinării formulei lui Saussure: schema (limba)–norma stabilită–vorbirea, sistem–normă–vorbire etc.

Competența de comunicare orală și scrisă în limba română reprezintă una dintre finalitățile programului de studii de limbă română pentru cetățenii străini. În *Cadrul european comun de referință pentru limbi*, competența „constituie totalitatea cunoștințelor, deprinderilor și caracteristicilor unei persoane care îi permit să înfăptuiască anumite acțiuni” (CECRL 2003: 15), adică reprezintă capa-

citatea utilizatorului unei limbi să dezvolte diferite grade de competență în fiecare din aceste domenii (educațional, profesional, public și personal). Cu toate acestea, *Cadrul european comun de referință pentru limbi* propune o diferențiere a competențelor „care nu se află în raport direct cu limba și competențele lingvistice propriu-zise" (CECRL 2003: 87), adică cunoștințele, aptitudinile și deprinderile, competența existențială, capacitatea de învățare de competențele lingvistice (competența lexicală, gramaticală, semantică, fonologică, ortografică, ortoepică), competența sociolingvistică și competența pragmatică, cele din urmă fiind competențe de comunicare. În ceea ce privește comunicarea orală și scrisă într-o limbă străină, competența de comunicare lingvistică este descrisă în CECRL drept „competența care îi permite unei persoane să acționeze [...] într-un domeniu determinat [...], utilizând cu precădere mijloacele lingvistice" (CECRL 2003: 15).

3. Abordarea competenței de comunicare dintr-o perspectivă didactică

Având în vedere o abordare dintr-o perspectivă didactică, dezvoltarea competenței de comunicare reprezintă unul dintre obiectivele fundamentale urmărite spre a fi însușite în cadrul demersului educațional. Chomsky face distincția între competența de comunicare, adică „capacitatea intrinsecă a vorbitorului de a cunoaște, recunoaște și actualiza ansamblul regulilor de generare a unui enunț corect într-o limbă existentă" (Chomsky 1965: 4), și performanță, adică „întrebuințarea corectă a regulilor respective în situații de comunicare precis determinate" (Chomsky 1965: 4). Această teorie însă omite un aspect important – comprehensibilitatea acestor enunțuri construite. Astfel, în literatura de specialtate au fost aduse mai multe observații dihotomiei chomskiene, afirmând că acesta ignoră anumite aspecte importante ce decurg din competența de comunicare, de natură sociolingvistică: interferența cu o altă limbă străină, atitudinea față de comunitatea de vorbitori L2, atitudinea față de L2, memoria, implicarea afectivă etc. Dell Hymes, de exemplu, definește competența de comunicare drept „ansamblul de aptitudini ce permit unui individ să comunice eficient în orice situație" (Hymes 1973: 277–278 *apud* Petriciuc 2016: 51). Aceste aptitudini se referă la stăpânirea unui complex de mijloace (verbale, nonverbale, paraverbale) care vor asigura eficiența comunicării.

4.Transferul lingvistic

În contextul comunicării are loc fenomenul de interferență lingvistică. Astfel, pentru studentul coreean care cunoaște ambele limbi (pe lângă limba maternă –

limba coreeană – și limba română) în mod inevitabil sunt generate anumite transferuri fie dinspre limba maternă (limba coreeană) spre limba-țintă (limba română), fie dinspre limba-țintă spre limba maternă. Aceste transferuri prilejuiesc manifestarea fenomenelor de interferență lingvistică, adică abaterile de la norma uneia dintre cele două limbi (fie norma limbii române, fie norma limbii coreene).

Rolul transferului L1 atât ca instrument de învățare, cât și ca strategie comunicativă în L2 (limba română, în cazul nostru) este unul foarte important.

În literatura de specialitate, transferul lingvistic a fost un subiect controversat de-a lungul timpului în ceea ce privește achiziția celei de-a doua limbi. Cu toate acestea, importanța sa în învățarea celei de-a doua limbi a fost reevaluată în timp. Împreună cu dezvoltările cercetării asupra transferului lingvistic, lingviștii au realizat că prima limbă (L1) acționează ca un factor major în achiziția celei de-a doua limbi. Astfel, există dovezi ale influențelor L1 la fiecare aspect al celor care învață o a doua limbă (L2): discurs, lexic, semantică, sintaxă, morfologie, fonetică și fonologie (Lu 2010: 4).

În anul 1881, Whitney a întrebuințat termenul transfer pentru a se referi la influențele translingvistice, termen folosit de mulți lingviști de atunci (Whitney 1881: 5–26 *apud* Lu 2010: 4). În secolul al XX-lea, dezvoltările cercetării transferului lingvistic s-au concentrat asupra a trei perioade și categorii, mai exact: perspectiva behavioristă, perspectiva mentalistă și perspectiva congnitivistă. Behavioriștii privesc învățarea limbii ca formarea obiceiurilor. În perspectiva mentaliștilor, achiziția limbii a fost o construcție creativă a normelor lingvistice. Lingviștii cognitiviști și-au concentrat atenția asupra factorilor care influențează achiziția limbii.

În contextul nostru, transferul lingvistic se referă la tinerii coreeni care învață limba română ca limbă străină, aplicând cunoștințele achiziționate anterior de limbă coreeană la dobândirea limbii române ca limbă străină. Mai întâi, similaritățile și diferențele în structurile sintactice dintre română și coreeană conduc la transferul lingvistic. Când structurile relevante ale ambelor limbi sunt la fel, ajutorul transferurilor pozitive determină o producție a unei române corecte. Cu cât diferențele dintre cele două limbi sunt mai mari, cu atât transferurile negative pot fi așteptate, care, eventual, ar împiedica achiziția limbii române. Astfel, cunoștințele de învățare a limbii sunt transferabile, ceea ce include regulile generale ale învățării tuturor limbilor – gramatica universală, regulile limbii native și regulile limbii-țintă. Mai mult, diferențele individuale, precum inteligența, backgroundul cultural, interesele etc. pot afecta achiziția celei de-a doua limbi.

5. Comunicarea orală și scrisă în limba română a studenților coreeni. Interferențe lingvistice româno-coreene. Atitudini și comportamente lingvistice

Încadrul fluxului conversațional, în urma interferențelor lingvistice dintre limbile română și coreeană, un fenomen ce caracterizează dinamica sistemului lingvistic este *menținerea* de către studenții coreeni a *accentului coreean* pentru unele cuvinte din limba română, ca element suprasegmental. Având în vedere ideea difuzată în lingvistica structuralistă pentru a distinge între *langue* și *parole* (între competență și performare, între normă și deprindere, între limbă și vorbire etc.) conform căreia „fiecare act de vorbire aparține unei anumite limbi” (Weinreich 2013: 9), putem admite ca în configurarea unei limbi să se recunoască elemente lingvistice străine sistemului lingvistic nativ.

Aceste elemente străine transferate dintr-un sistem în altul provoacă manifestarea unor interferențe lingvistice. Astfel, când subiectul vorbitor de limba română pronunță și aude cuvintele rostite cu un „accent” străin, cel coreean, sesizarea accentului străin și interpretarea lui sunt relaționate interferenței cu propriul sistem fonologic. Prin urmare, pentru subiectul vorbitor de limbă coreeană care și-a apropriat deja sistemul fonologic al limbii române atunci când încearcă să întrebuințeze unele cuvinte românești există posibilitatea să articuleze sunetele limbii române conform sistemului fonologic al limbii coreene. Cu toate acestea, subiectul vorbitor de limbă română este capabil să remarce aceste devieri de pronunție atunci când percepe reconfigurarea fonetică a cuvintelor românești și interpretează această rostire distorsionată din perspectiva sistemului limbii române, care este sistemul său lingvistic prim. Astfel, în cadrul unei situații de contact lingvistic, când subiectul vorbitor de limba coreeană se află într-un grup în care membrii lui au cunoștință de limba română și întrebuințează cuvinte de origine română în conversația lor, acesta va tinde să pronunțe /r/ ca /l/ sau în scris va înlocui pe /d/ cu /t/ sau /b/ cu /p/ etc.

Fiecare inovație introdusă sau construită în cadrul unui sistem lingvistic expusă unui individ vorbitor al unei limbi naturale se va realiza pe un fond „perceptual preexistent” (Herskovits 1949: 48–63 *apud* Weinreich 2013: 28). Astfel, subiectul vorbitor al unei limbi A va reinterpreta în urma unui factor catalizator cultural nou înregistrat B niște fapte de limbă după un tipar diferit de cel anterior. Cu toate că se creează anumite confuzii, nedumeriri pentru un necunoscător, pentru un receptor monolingv la auzul altor foneme în locul celor necesare, acest fapt nu va afecta înțelegerea vorbirii distorsionate de un sistem fonologic străin.

Conservarea particularității coreene de a pronunța unele cuvinte din limba română prin adăugarea sunetului –으 (*î*) la sfârșit în cuvinte precum: *sâtâresî* (스트레스), *tesâtî* (테스트), *asâpecâtî* (아스페크트) etc. Cantitatea sau durata emisiei unei vocale a unui cuvânt românesc este caracterizată de însușirea și adaptarea accentului coreean, care este definit de diferențele muzicale, armonioase ale fiecărui cuvânt în funcție de vocale și de silabe. Astfel, partea muzicală a limbii pare a depinde de felul în care este emis un sunet.

O altă categorie afectată în general de fenomenul interferenței lingvistice pe lângă morfemele segmentale este și compartimentul sintaxei, unde echivalența interlingvistică se manifestă în *topică*, de exemplu. În limba coreeană, ordinea cuvintelor în limbă este SUBIECT+OBIECT+VERB[2]. Pe de altă parte, în ceea ce privește ordinea cuvintelor în cadrul propoziției din limba română, „ordinea cuvintelor în propoziție nu este în general fixă. Totuși, cuvintele nu pot fi așezate oricum: ordinea cea mai obișnuită în limba română într-o propoziție principală dezvoltată, cu diferite părți de propoziție, este următoarea: SUBIECT+ATRIBUT+ PREDICAT+COMPLEMENT DIRECT ȘI INDIRECT+COMPLEMENTE CIRCUMSTANȚIALE. Această ordine corespunde desfășurării logice a gândirii de la autorul unei acțiuni la acțiunea propriu-zisă, apoi la obiectul ei și, în sfârșit, la împrejurările în care ea se desfășoară.” (GLR 1963: 428). Comparând cele două tipuri de topici din limba coreeană și din limba română, se poate afirma că cele două nu se pot echivala, cu toate că în română acest tipar este standard, el poate fi reorganizat pentru a i se imprima o valoare stilistică, ordinea obișnuită fiind modificată pentru a determina expresivitate comunicării, având în vedere latura afectivă, în principal, unde se evidențiază elementul considerat cel mai important pentru actul comunicativ. În ceea ce privește acest tip de interferență, nu am întâlnit contexte în care studenții coreeni să întrebuințeze topica specifică limbii coreene în cadrul unor construcții românești, această interferență nefiind validată.

Limba și cultura sunt inseparabile, iar prin diversele forme ale culturii se poate furniza atât o limbă, cât și o cultură. În literatura de specialitate, conceptul de interferență lingvistică apare caracterizat ca o latură a difuzării culturale (*cf.* Weinreich 2013). Una dintre schimbările semnificative în învățarea unei limbi în ultimii ani a fost reprezentată de recunoașterea dimensiunii culturale ca o componentă-cheie. Prin urmare, învățarea unei limbi nu se poate înfăptui independent de transferul cultural. Importanța oferirii și asimilării elementelor culturale

---

[2] SUBIECT+OBIECT+VERB: de exemplu, 나는너를사랑한다. = „Te iubesc.”, unde 나는 este subiectul (는 este particula care introduce subiectul), 너를 este obiectul (를 este particula care face obiectul direct al verbului), iar 사랑한다 este verbul (Active Korean 1 2006: 32).

limbii-țintă celor care o studiază este un fapt benefic pentru achiziția limbii și a formei interne a acesteia, adică a substanței care îi organizează gândirea poporului respectiv[3]. Legătura limbii cu sfera culturală este evidentă și indispensabilă. Mai mult, între limbă și cultură se manifestă un raport de reciprocitate în sensul că „limba ajută cultura și cultura ajută limba" (Capidan 1943: 1). Particulele onorifice și nivelurile de discurs sunt printre cele mai importante elemente culturale în limba coreeană[4], de exemplu. Particulele onorifice dețin un loc foarte important la fiecare nivel al comunicărilor cotidiene în Coreea de Sud. Astfel, atunci când un tânăr învață limba coreeană ca limbă străină, importanța acestui fapt ar trebui evidențiat și expresiile onorifice de care tinerii vor avea nevoie în viața cotidiană ar trebui integrate și însușite încă de la începutul nivelului elementar.

Prin urmare, învățarea limbii străine reclamă deopotrivă și asimilarea culturii respective. Oamenii se exprimă prin cuvinte și expresii, structuri lingvistice care aparţin societății respective în care ei trăiesc și există un fond cultural în spatele tuturor acestor cuvinte și expresii. Astfel, structura și valorile societății limbii care este învățată trebuie să fie luată în considerare. Mai concis: cultura este limba și limba este cultura.

În cadrul comunicării în limba română, studenții coreeni au susținut că există o relație puternică între cultură și limbă. Ei înșiși au mărturisit că limba este o parte a culturii, că limba reflectă cultura, că limba este influențată și configurată de ea și că limba este o oglindire a culturii în sensul că oamenii văd cultura prin limba lor. Mai mult, ei mărturisesc că și-au însușit și un comportament comunicațional cultural, nu numai limba respectivă, prin inserția în mediul cultural.

În limba română, există posibilitatea de a alege între alternative precum cuvinte sau fraze, depinzând de factorii sociali variați implicați în conversație (formalitatea situației, politețea și familiaritatea cu cel căruia i te adresezi). Astfel, se poate

---

[3] Dar asimilarea cunoştinţelor culturale nu are un caracter teleologic imperativ, ci reprezintă un instrument întrebuințat constant în cadrul actului educațional în vederea comunicării în limba străină (*cf.* Ivanciu*et alii* 2007: 105).

[4] Limba coreeană, de exemplu, este o „limbă onorifică" – deține și întrebuințează multe particule onorifice –, iar acest fapt presupune elemente gramaticale care sunt întrebuințate pentru a indica semnificații sociale implicate în contexte precum atitudinile vorbitorilor (respect, umilință, formalitate) față de cei cu care se conversează sau despre care vorbesc. Prin urmare, onorificele în limba coreeană funcționează ca un indicator social. Mai mult, ele demonstrează că felul în care o idee este spusă este mult mai important decât ceea ce este spus. Astfel, sistemul onorificelor poate fi perceput ca o componentă culturală. Principiul evidențierii onorificelor în limba coreeană își are originile în viziunea coreeană asupra societății. Coreenii consideră că oamenii nu sunt egali în ceea ce privește statutul. Această idee adânc înrădăcinată a relației sociale ierarhice este reflectată în tiparele lingvistice coreene, care înfățișează un sistem onorific complex ce consolidează un tip normativ de politețe. Politețea normativă coreeană poate fi exprimată cu forme codificate gramatical și lexical, onorifice ce sunt tipare lexico-gramaticale care construiesc relații între vorbitor și interlocutor.

alege între întrebuințarea unor pronume personale de politețe „în vorbirea cu persoanele sau despre persoanele cărora li se cuvine respect sau pe care vorbitorul vrea să le țină la distanță” (GLR 1963: 148), forma verbelor la plural sau alte substantive care să exprime intrinsec ideea de politețe. În cadrul conversațiilor cu studenții coreeni, s-a observat că aceștia întrebuințează diverse forme ale pronumelui personal de politețe, dar ca reminiscență, ca o amprentă a backgroundului cultural nativ, ce reflectă valorile culturale ale societății din care provin: cultura coreeană este recunoscută pentru respectul și seriozitatea coreenilor manifestate față de interlocutorul lor – *dumneavoastră, dânsul, dânsa* etc.; *ați vizitat, ați călătorit, ați ascultat, ați fost* etc. Mai mult, aceștia întrebuințează cuvinte specifice unor contexte cu un puternic caracter uman în construcții ce fac referire la aspectul animalier: *Pisica este amabilă*.

Un alt comportament cultural conservat de cei mai mulți studenți coreeni este cel al înclinării (*jeol*) capului și a trupului ca formă de salut tradițională în Coreea de Sud. Respectul, încrederea și mulțumirea sunt manifestate printr-o înclinare mai adâncă. Străinii îi vor vedea pe coreeni înclinându-se mai tot timpul, chiar și atunci când doar mulțumesc pentru oferirea unui obiect sau când salută. Unii studenți coreeni întrebuințează ambele mâini când oferă sau primesc ceva și întotdeauna o fac cu mâna dreaptă, susținută de mâna stângă la încheietură sau antebraț, ca un semn de manifestare a politeții.

În ceea ce privește conservarea unor structuri lingvistice care să motiveze și un anumit comportament sociocultural, studenții coreeni întrebuințează des diverse interogații coreene, dar traduse în limba română: „De ce?”, „Adevărat?”, „Așa este?”; exclamații de tipul „Oh, nu!”; interjecția „Oh!”; adverbul „prea”[5] etc. Acestea sunt structuri din limba coreeană întrebuințate foarte des de către tinerii coreeni.

În contextul comunicării, dispoziția de a răspunde într-o manieră favorabilă sau nefavorabilă atunci când i se cere studentului coreean să performeze în limba română este corelată cu anumiți factori care au contribuit la procesul de învățare a limbii române, precum: identitatea lingvistică, fidelitatea lingvistică, conflictul lingvistic, atitudinile lingvistice etc. Astfel, atitudinea pe care studentul coreean o are cu privire la limba română, dar și la propria lui limbă reprezintă o expresie a sentimentelor pozitive sau negative asupra limbii române, acestea fiind reflexul impresiilor asupra dificultății sau asimplității lingvistice, ușurința sau dificultatea învățării limbii române, importanța limbii române pentru studentul respectiv, eleganța, statutul social etc. ale acesteia. Prin urmare, atitudinea față de o limbă

[5] 왜, 진짜, 그래요; 아이씨; 아이고; 우아 (o modalitate de a exprima mirarea sau entuziasmul); 너무너무 (https://en.wiktionary.org/wiki).

poate să exprime ceea ce studentul coreean gândește cu privire la vorbitorii limbii române. Dar aceste atitudini lingvistice au un caracter dinamic, variind în funcție de experiențele subiectului-vorbitor, de contextele care determină performarea în limba română a studentului coreean etc. Limba română trebuie să își arate utilitatea pentru student. Atitudinea reprezintă un factor important în învățarea unei limbi. Astfel, indiferent de inteligența sau aptitudinile studenților coreeni, atitudinile au un rol important în procesul de învățare, ele fiind produse prin intermediul mai multor elemente care contribuie la acest proces: profesorul, caracterul obligatoriu sau nu al învățării L2, interferența cu o altă limbă străină, atitudinea față de comunitatea de vorbitori L2, manualul, infrastructura educativă etc. Construirea unei atitudini este importantă, deoarece poate facilita procesul de învățare a unei limbi, dar și conservarea limbii odată cu încheierea procesului educativ în cadrul instituțional (precum școala). Astfel, orientarea instrumentală a studentului coreean, latura pur școlară (reușita la un examen), este corelată cu orientarea integrativă, studenții coreeni dorind să mențină legătura cu comunitatea L2 după ieșirea din sistemul educativ.

Mai mult, „loialitatea lingvistică [...] ar desemna perceperea limbii ca pe o entitate intactă, distinctă de alte limbi, ocupantă a unei poziții înalte pe o scară a valorilor, poziție care are nevoie să fie <<apărată>>. Loialitatea lingvistică [...] poate fi o <<*idée-force* care hrănește mintea și sufletul omului cu gânduri și sentimente noi și care îl determină să-și transpună conștiința în fapte rezultate din acțiune organizată" (Weinreich 2013: 141). Astfel, loialitatea lingvistică și mecanismele defensive asociate acesteia reprezintă un fenomen de conservare a propriei limbi – „fie sub aspectul funcțiilor limbii, fie sub cel al structurii sau vocabularului ei" (Weinreich 2013: 128). O formă originară a acestui sentiment îi este inerentă oricărui vorbitor, deoarece legătura afectivă cu limba maternă determină ca orice abatere să apară ca rebarbativă.

6. Observații finale

Perspectiva lingvistică a acestui fenomen se caracterizează prin tendința de adaptare la sistemul limbii române.

Luând în considerare cele menționate anterior, trebuie să remarcăm că în cazul studenților se poate evidenția multitudinea de elemente cu rol determinant. Astfel, concordanța criteriilor lingvistice cu cele de natură socioculturală generează structuri tipice de comportament lingvistic sau rezistență la interferență. La nivel identitar, aceștia prezintă o conștiință identitară și lingvistică bine determinate în cadrul societății-gazdă. În ceea ce privește perspectiva sociolingvistică, studenții

coreeni, exponenți ai culturii coreene, manifestă atitudini (socio-)lingvistice pozitive față de limba română achiziționată și un entuziasm față de învățarea limbii române și întrebuințarea acesteia. Ei manifestă un comportament specific orientării integrative demersului achiziției limbii române.

Bibliografie

1. Active Korean 1 2006, Written by Language Education Institute, Seoul National University, Moonjinmedia Co., Ltd., Seoul, 2006.
2. CECRL 2003: *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: Învățare, Predare, Evaluare*, Chișinău, 2003.
3. Capidan 1943: Theodor Capidan, *Limbă și cultură*, București, Fundația Regală pentru Literatură și Artă, 1943.
4. Chomsky 1965: Noam Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax,* M.I.T. Cambridge Mass, 1965.
5. Frâncu 2016: Constantin Frâncu, *Curente, școli, direcții și tendințe în lingvistica modernă*, Iași, Casa Editorială *Demiurg* PLUS, 2016.
6. GLR 1963: *Gramatica limbii române*, vol. al II-lea, *Sintaxa*, Ediția a II-a revăzută și adăugită, București, Editura Academiei Republicii Populare Române, 1963.
7. Ivanciu *et alii* 2007: Nina Ivanciu, Antoaneta Lorentz, Roxana Bârlea, Mihaela Ivan, *Tipuri de competențe și conținuturi necesare în situații de comunicare profesională din mediul economic*, în „Dialogos”, București, 16/2007, p. 105–116.
8. Lu 2010: Lanfeng Lu, *Language Transfer: From Topic Prominence to Subject Prominence*, United Kingdom, University of Leeds, 2010.
9. Nye 2009: Joseph S. jr. Nye, *Puterea blândă: calea către succes în politica mondială*, Iași, Institutul European, 2009.
10. Petriciuc 2016: Lilia Petriciuc, *Abordări teoretice ale competenței de comunicare din perspectivă didactică*, în „Univers Pedagogic”, Chișinău, nr. 2 (50), 2016, p. 50–54.
11. Rusu 2009: Mina-Maria Rusu, *Competența de comunicare – perspective de abordare*, în „Limba Română”, Chișinău, anul XIX, nr. 11–12, 2009, p. 124–137.
12. Weinreich 2013: Uriel Weinreich, *Limbi în contact. Constatări și probleme*, Traducător Marinela Burada, Brașov, Editura Universității Transilvania, 2013.
13. https://en.wiktionary.org/wiki.

Utilizarea textului literar în procesul de predare-învățare a limbii române ca limbă străină

Adelina Patricia Băilă[*]

Abstract. *The use of the literary text in the process of teaching and learning Romanian as a foreign language.* The design of a text or the selection as well as the adaptation of it represents the first step in organizing a reading activity and may represent a real challenge for the teacher that teaches Romanian as a foreign language. The successful achievement of the reading activity relies upon choosing the text. The chosen text can raise interest among the students or, on the contrary, it could as well bore them, it can determine their satisfaction to understand and notice the progress of learning the language or it could generate the frustration of understanding very little. Therefore, in this article we aim to make a few observations regarding the use of the literary text in the process of teaching and learning Romanian as a foreign language, the adaptation of the text at the students' language level and the activities based on the literary text and we also want to highlight the importance of the reading for pleasure even in classroom.

Keywords: *literature, the adjustment of the text, activities based on the literary text, reading for pleasure*

0. Argument

Prin articolul de față dorim să aducem câteva argumente în favoarea utilizării textului literar ca input în procesul de predare-învățare a limbii române ca limbă străină. În acest sens, motivele noastre sunt variate.

În primul rând, credem în rolul formativ al literaturii: „dialogul elevilor cu literatura devine de două ori formativ: o dată prin ceea ce întâlnesc – lumi și experiențe altfel inaccesibile – și, încă o dată, prin modul în care se petrece întâlnirea – prin construcția sensului și a semnificației acestor lumi și experiențe" (Pamfil 2016: 6). Literatura contribuie la formarea identității personale, culturale și interculturale, iar lectura este un proces de cunoaștere și de autocunoaștere. Din punctul nostru de vedere, rolul formativ al literaturii nu ține cont de granițele limbii: cu alte cuvinte, fie că citim un text literar în limba maternă, fie că-l citim într-o limbă străină, întâlnirea cu lumile și cu experiențele posibile în text este la

[*] Universitatea Babeș-Bolyai, Facultatea de Litere.

fel de valoroasă. Or, studentul străin care învață limba română nu ar trebui privat de această șansă a descoperirii de sens, pe de-o parte, și a creării de sens, pe de altă parte, pe care literatura ne-o oferă.

În al doilea rând, aducem în discuție o afirmație devenită deja clișeu, conform căreia literatura îmbogățește vocabularul și dezvoltă imaginația cititorului. Deși nu considerăm nicidecum că acesta ar fi rolul esențial al literaturii, nu putem nega faptul că, într-adevăr, lectura unui text literar îi oferă cititorului posibilitatea de a-și însuși cuvinte noi, dezvoltându-și vocabularul. Or, acest aspect este mult mai relevant, credem noi, în contextul învățării unei limbi străine. De pildă, atunci când un student străin care învață limba română citește un text literar în limba-țintă, nu numai că învață cuvinte noi și contexte specifice în care aceste cuvinte să poată fi reproduse, dar are posibilitatea de a identifica și de a achiziționa structuri gramaticale noi, contexte noi în care sunt folosite structuri gramaticale sau lexicale deja cunoscute, aspecte ce țin de topică și de utilizarea unor semne de punctuație, moduri de exprimare și specificul acestora (narațiunea, descrierea, dialogul), diverse funcții pragmatice (persuasiunea, argumentarea, cererea/oferirea de informații, exprimarea acordului/dezacordului, exprimarea circumstanțelor, exprimarea regretului sau a mulțumirii etc.)[1].

În ceea ce privește dezvoltarea imaginației și a creativității ca rol al textului literar dorim să facem o observație. De multe ori, atunci când învațam o limbă străină în școală, eram sfătuiți „să gândim direct" în limba respectivă, fără să folosim limba maternă ca instrument de intermediere, adică, mai concret, fără „să traducem în minte" din limba-țintă în limba maternă sau invers[2]. Acest proces de intermediere este absolut natural mai ales la nivelurile A1 și A2, fiind eliminat treptat pe parcursul învățării limbii. Or, considerăm că tocmai aici literatura ar avea un rol decisiv. Prin lectura unor texte literare în limba-țintă – lectura ca proces repetat, nu sporadic – cursantul ar putea fi determinat să renunțe la comprehensiunea și chiar la exprimarea orală intermediate prin folosirea limbii materne.

În al treilea rând, considerăm că textul literar poate fi folosit ca input pentru realizarea mai multor tipuri de activități lingvistice, precum: receptarea textului scris, receptarea textului oral, scrierea, vorbirea. Subliniem faptul că, în opinia noastră, folosirea textului literar ca input pentru realizarea unei activități de

---

[1] Desigur, nici celelalte tipuri de texte (nonliterare) nu sunt de ignorat, dar considerăm că, pe de-o parte, acestea nu lipsesc din manualele de limba română ca limbă străină așa cum se întâmplă, de cele mai multe ori, cu textul literar, și, pe de altă parte, textul literar este mai ofertant din anumite puncte de vedere, precum diversitatea modurilor de exprimare și a funcțiilor comunicative și posibilitatea mai largă a creării de sens prin interpretare.

[2] De altfel, și în predarea românei ca limbă străină este recomandat ca profesorul să nu utilizeze limba maternă a cursanților sau o altă limbă de contact.

vorbire are cel puțin două avantaje importante: pe de-o parte, acest tip de text oferă subiecte de discuție foarte variate, mai ales datorită faptului că interpretările semnificațiilor textuale diferă de la cititor la cititor, dar și pentru că un asemenea text poate fi discutat din mai multe puncte de vedere (se poate vorbi, de exemplu, despre personaje, despre acțiune, despre lumea care există în text și care poate sau nu să existe în realitate etc.); pe de altă parte, credem că literatura oferă teme de discuție autentice, în care studenții se vor implica cu mai multă curiozitate, deschidere și entuziasm.

De asemenea, un alt motiv pentru care aducem în discuție utilizarea textului literar în procesul de predare-învățare a românei ca limbă străină este faptul că am observat atât absența acestui tip de text din manuale destinate învățământului universitar (Bălănescu 2005, Iliescu 2002), cât și prezența acestuia într-o formă adaptata nivelului de limbă al cursanților (Sonea *et alli* 2020) sau, dimpotrivă, într-o formă neadaptată (Pop 2008, Kohn 2012).

În același timp, considerăm că textul literar le-ar oferi studenților nonnativi posibilitatea de a experimenta lectura de plăcere în limba română. Noua didactică a literaturii, conturată după „modelul dezvoltării personale” (Pamfil 2016: 8), „intenționează să valorifice, prin strategiile sale, valoarea formativă a lecturii și să redea lecturii școlare bucuria lecturilor «neimpuse» și «nedirijate». Cât despre principiile care stau la baza strategiilor, acestea așază, în prim-planul acțiunii didactice, elevul și cartea de literatură (nu profesorul), afirmă primatul textului (nu al metatextului), iar la nivelul metatextului, privilegiază discursul care transcrie înțelegerea și interpretarea (nu analiza)” (Pamfil 2016: 11)[3].

Așadar, prin articolul de față încercăm să susținem avantajele folosirii textului literar ca input în activitățile de predare-învățare a limbii române ca limbă străină și să aducem câteva observații asupra unor aspecte precum selectarea și adaptarea textului literar în funcție de nivelul de limbă al cursanților, tipuri de activități care pot avea drept input textul literar, etapele lecturii.

1. Selectarea și adaptarea textului literar

1.1. Selectarea textului literar

În contextul în care vorbim despre o didactică a literaturii centrată pe elev/ student, suntem de părere că unul dintre criteriile cele mai importante ale selecției

[3] Desigur, în predarea românei ca limbă străină, nu se pune problema analizei de texte literare (încadrarea textului într-un gen literar, identificarea trăsăturilor genurilor literare etc.), însă am preferat să redăm citatul integral pentru a sublinia faptul că, în noile studii de didactică a literaturii, accentul se pune pe întâlnirea directă a elevului cu textul literar și pe bucuria acestei întâlniri neintermediate de către profesor sau prin folosirea excesivă a metalimbajului.

textului este interesul cursantului pentru ideile, semnificațiile, temele prezente în text. „Există însă o zonă de care didactica literaturii este integral responsabilă, și anume învățarea a două strategii fundamentale, strategii care permit întâlnirea autentică a elevului cu literatura și deci formarea bibliotecii interioare. Mă refer la aducerea aproape a cărților prin înțelegere (construcție de sens) și prin interpretare (construcție de semnificație), dar și la aproprierea semnificațiilor relevante pentru viața cititorului, la asimilarea, la însușirea lor" (Pamfil 2016: 8). Ținem cont, așadar, în selecția inputului, de vârsta cursanților, de etapa de viață în care se regăsesc, de pasiunile lor sau chiar de preferințele lor literare.

Un alt criteriu pentru alegerea textului este tipul de activitate pe care ne propunem să o realizăm în urma lecturii. Nu discutăm aici activitățile de receptare a textului scris sau oral[4], ci aducem în atenție, drept exemplu, organizarea unei activități de vorbire pornind de la un text literar, unde intuim cel puțin două *capcane*: a) dacă un nativ poate vorbi câteva minute pe marginea unui text, fiind ghidat sau nu prin întrebări, atunci și un nonnativ ar putea face același lucru; b) dacă profesorul adaptează textul la nivelul de limbă al studentului, acesta îl va înțelege și va putea vorbi/răspunde la întrebări. Or, în opinia noastră, oricât de simplu ar fi un text în ceea ce privește vocabularul și structurile gramaticale, pentru ca studentul străin să se poată implica în activitatea de vorbire este necesar ca și temele/subiectele prezentate în text să fie suficient de accesibile lui. Mai mult, este necesar ca studentul să aibă suficiente resurse lexicale și gramaticale pentru a se exprima în legătură cu temele puse în discuție, căci realizarea comprehensiunii în limba-țintă nu presupune, automat, și capacitatea de exprimare orală în aceeași limbă.

Încă un criteriu relevant ar fi posibilitatea adaptării textului la nivelul de limbă al cursanților fără a diminua prea mult semnificațiile și specificul acestuia, adică tocmai valoarea sa.

De asemenea, nu vom alege un text doar pentru prezența (sau pentru posibilitatea inserării, prin adaptare, a unor structuri gramaticale sau de vocabular, ignorând adevăratul potențial al literaturii. Să nu uităm că un nativ nu ar citi niciodată un text doar pentru a observa niște elemente gramaticale sau lexicale.

În sfârșit, în alegerea textului ținem cont și de alte aspecte pe care dorim ca studenții să le observe, precum modalitățile de exprimare – narațiune, dialog,

---

[4] Până la urmă, orice text este destinat, în primul rând, receptării. Însă și aici ne punem următoarea întrebare, mai ales în contextul actual, în care numeroase texte literare și nu numai, care inițial au fost *scrise*, apar acum și în varianta *audiobook*: orice tip de text poate fi receptat atât prin lectură, cât și prin ascultare?

monolog, descriere – sau diverse funcții comunicative, dimensiunea culturală sau interculturală a textului, elemente ce țin de sociolingvistică etc.

1.2. Adaptarea textului literar

Despre adaptarea textelor la nivelul de limbă al studenților și despre necesitatea acestui fapt s-a scris suficient de mult în literatura de specialitate, așadar vom aminti aici doar câteva elemente pe care le urmărim și în adaptarea textelor literare: morfosintaxa și lexicul, tipul textului, structura, lungimea (CECR 2003, Platon *et alli* 2011: 45, Platon 2019).

În pregătirea inputului este necesară raportarea atât la *interlimbă* – „varietățile de limbă ce se formează în momente succesive la cel care învață o limbă străină (L2) și care nu coincid, în totalitate, cu limba-țintă (LȚ) propriu-zisă, cu limba naturală (LN)" (Platon 2015: 527–539) –, cât și la *microlimbă* – „seria de microsisteme lingvistice elaborate de locutorul nativ în timpul comunicării exolingve, reprezentând niște variante «reduse» în diferite grade ale LN, ce se configurează în funcție de stadiile parcurse de interlocutorul nonnativ în însușirea limbii sale materne" (Platon 2016: 644).

Cunoașterea descrierii fiecărui nivel de limbă – A1, A2, B1, B2, C1, C2 – din CECR este deosebit de importantă în conceperea inputului. Însă, având în vedere că fiecare limbă are specificul ei, care se reflectă inclusiv în etapele de învățare ale acesteia de către străini, credem că *Descrierea minimală a limbii române* (Platon *et alli* 2014) este un document foarte util (și) pentru adaptarea textelor, deoarece structurează pe fiecare nivel (A1, A2, B1, B2) nu doar elementele gramaticale și lexicale, ci și funcțiile comunicative.

De asemenea, un instrument pe care îl găsim foarte util pentru a verifica dacă textul folosit ca input este adecvat nivelului de limbă al studenților este „fișa descriptivă a textului", care propune completarea următoarelor rubrici: „tipul de text", „funcții comunicative", „sfera lexicală", „elemente lexicale", „clase și categorii gramaticale specifice", „exprimarea circumstanțelor", „construcția enunțului", „realizarea coeziunii și a coerenței", „nivelul potrivit" (Platon 2019: 150).

În ceea ce privește problema autenticității sau, mai corect spus, a lipsei de autenticitate a textelor adaptate (vezi, pentru detalii, Platon 2019: 143–144), referindu-ne aici în special la textele literare, vrem doar să facem o observație: adaptarea acestora nu este un proces nou, care are loc doar în contextul predării limbilor străine, ci unul mai vechi și foarte des întâlnit în volumele de literatură pentru copii. Cărțile originale de literatură sunt repovestite, adaptate, scurtate, fragmentate sau completate prin/însoțite de imagini inexistente în varianta inițială pentru a le fi mai accesibile copiilor și pentru a fi utilizate în scopuri educative.

Dacă în acest caz nu se pune problema lipsei de autenticitate, ci se are în vedere scopul educativ, la fel ar trebui să abordăm lucrurile și în contextul predării limbilor străine, unde scopul adaptării textelor este exact același.

În plus, din punctul nostru de vedere, așa cum discutăm despre existența unei „microlimbi” (Platon 2016) utilizate de vorbitorul nativ în comunicarea cu un nonnativ, la fel putem vorbi și despre o microlimbă a textelor/a documentelor folosite în predare, mecanismul fiind același: adaptarea nivelului de limbă al vorbitorului nativ și al textelor la interlimba vorbitorului străin. Or, vorbitorul nativ – ne referim aici în special la profesorul de limbă – nu este acuzat de inautenticitate fiindcă folosește microlimba căci, în absența folosirii unei limbi de contact și a microlimbii, procesul de predare-învățare a unei limbi străine ar eșua/nu ar fi posibil.

Nu în ultimul rând, dorim să amintim că și dimensiunea culturală/socială a textului este importantă. Acesta nu ar trebui să conțină afirmații, mesaje, expresii, denumiri etc. care ar putea deranja cititorul – de exemplu, aspecte ce țin de discriminare sau subiecte tabu în cultura acestuia. Și în acest sens considerăm că textele pot fi adaptate.

În continuare, propunem două texte literare neadaptate care, din punctul nostru de vedere, pot fi utilizate ca input în realizarea unor activități de receptare a textului scris, de producere orală și de producere scrisă. Am ales cele două texte pentru temele/mesajele acestora, pentru diversitatea modalităților de exprimare – narațiune la persoana I, monolog, vorbire indirectă (*Textul literar 1*) și dialog (*Textul literar 2*), pentru ilustrarea unor funcții comunicative (cererea, refuzul), pentru exprimarea reperelor temporale („într-o bună zi”), a comparației („ca și cum”, „de parcă”). Un alt motiv pentru alegerea acestora este că am dorit să arătăm și situația în care putem folosi texte literare neadaptate în predarea românei ca limbă străină. De asemenea, un alt factor de care am ținut cont în selectarea celor două texte este sfera lexicală și elementele gramaticale pe care studenții sunt capabili să le folosească (!) în activitățile de vorbire/scriere ulterioare receptării textului (pentru *Textul literar 1* ne gândim la *pasiuni/hobby-uri*, iar pentru *Textul literar 2* ne gândim la *calități, defecte* sau *animale*). Considerăm că textele sunt la nivelul B2 în special datorită structurilor gramaticale (condițional perfect, pronume/adjective pronominale relative și nehotărâte cu forma de genitiv-dativ, dativ posesiv) și lexicale („la drept vorbind”, „le-am dat crezare”, „m-am luat după ei”, „s-a ținut după mine”).[5]

[5] Considerăm că *Textul literar 2* poate fi folosit și la nivelul B1, eventual cu puține modificări („tuturor acestora”).

Ce poți face cu o idee?

Kobi Yamada, Mae Besom

Într-o bună zi, mi-a venit o idee. „De unde o fi venit? Și de ce e aici?”, m-am întrebat. „Ce poți face cu o idee?”

La început, n-am pus mare preț pe ea. Mi se părea cam ciudată și cam firavă. Nu știam ce să fac cu ea. Așa că am lăsat-o în urmă și am plecat. M-am purtat de parcă n-ar fi fost a mea.

Numai că ideea s-a ținut după mine. M-am temut de ce-o să creadă alții. „Ce-o să spună oamenii despre ideea mea?” Am ținut-o pentru mine. Am ascuns-o și n-am vorbit despre ea. Am încercat să mă port ca și cum totul ar fi fost la fel ca înainte să-mi vină ideea.

Însă ideea mea avea ceva fermecat. A trebuit să recunosc că mă simțeam mai bine și eram mai fericit când o aveam alături. Iar ea voia să se hrănească. Voia să se joace. La drept vorbind, voia să i se dea multă atenție.

Pe urmă a crescut și ne-am împrietenit. Le-am arătat-o și altora, cu toate că mi-era frică de ce-o să spună. Mă temeam ca nu cumva să râdă de ea când o vor vedea. Mă temeam să n-o creadă proastă. Iar mulți chiar așa au crezut-o. Au spus că nu-i bună de nimic. Au spus că-i prea ciudată. Au spus că-i o pierdere de vreme și că n-o să se aleagă nimic de ea. Iar la început le-am dat crezare. Și chiar m-am gândit să renunț la idee. Aproape că m-am luat după ei.

Dar pe urmă m-am întrebat: „ce știu ei despre povestea asta?” Până la urmă, e ideea MEA. Nimeni n-o cunoaște ca mine. Și nu-i nimic dacă e altfel, dacă e ciudățică și poate chiar un pic trăsnită. M-am hotărât s-o ocrotesc, să am grijă și să-mi pese de ea. I-am dat mâncare bună. Am lucrat cu ea, m-am jucat cu ea. Și, întâi de toate, i-am dat atenție. Ideea a crescut și a tot crescut. Iar iubirea mea pentru ea la fel. I-am construit o casă nouă, cu un acoperiș deschis, ca să se poată uita la stele – un loc unde putea să viseze netulburată.

Îmi plăcea să stau cu ideea. Mă făcea să mă simt mai viu, gata să fac orice. Îmi dădea curaj să am gânduri îndrăznețe... iar apoi și mai îndrăznețe. Îmi împărtășea secretele ei. De pildă, mi-a arătat cum să merg în mâini. „Fiindcă e bine să poți vedea lucrurile și altfel”, mi-a spus. Nu-mi mai puteam închipui viața fără ea.

Iar pe urmă, într-o bună zi, s-a întâmplat ceva uluitor. Ideea mi s-a schimbat chiar în fața ochilor. Și-a întins aripile, a pornit în zbor și s-a risipit în înaltul cerului. Nu știu cum să spun mai bine, dar în loc să rămână aici, s-a împrăștiat pretutindeni. Din clipa aceea, n-a mai fost doar o parte din mine... a devenit o parte din tot. Și abia atunci mi-am dat seama ce poți face cu o idee... Poți schimba lumea (Yamada 2017).

Text literar 1

Îmbrățișarea

Eoin McLaughlin, Polly Dunbar

Ariciul era trist. Pe cât de trist poate fi un arici. Atât de trist, încât doar un singur lucru îl putea ajuta.

– Bună, a spus Ariciul.

– Bună, a spus Vulpea.

– Îmi dai o îmbrățișare, te rog? a întrebat Ariciul.

– Mi-ar plăcea foarte mult, i-a răspuns Vulpea, dar acum trebuie să dărâm coșul acela de gunoi.

Bang! Trosc! Pac!

– Mă simt foarte trist și mi-ar plăcea tare mult o îmbrățișare, a spus Ariciul.

– Sunt cam ocupată cu număratul tuturor acestor nuci, i-a răspuns Veverița, care nu avea decât trei. Acum trebuie să o iau de la capăt. Una... Două... Trei...

– Oare ai putea să-mi dai o îmbrățișare mică? a implorat Ariciul.

– Poate după ce-mi termin cântecul, i-a răspuns Coțofana. Dar să știi că este cam lung. Câââââââârrrrrrr, câââââârrrr, cââârrrr, câââââr, câââr!

– Chiar nu vrea nimeni să-mi dea o îmbrățișare? a suspinat Ariciul.

– Din cauza țepilor tăi ascuțiți este cam dificil să fii îmbrățișat, i-a spus Bufnița. Dar nu-ți face griji, pentru fiecare există cineva.

– Acum sunt și mai trist, a spus Ariciul. Oare voi găsi vreodată pe cineva căruia să-i dau o îmbrățișare?

Și exact atunci...

Țestoasa se simțea tristă. Pe cât de tristă poate fi o țestoasă. Atât de tristă, încât un singur lucru o putea ajuta.

– Bună, a spus Țestoasa.

– Bună, a spus Bursucul.

– Ai putea să-mi dai o mare îmbrățișare? a întrebat Țestoasa.

– Îmi pare rău, dar am mâinile lipicioase, i-a spus Bursucul.

– Aș putea primi de la tine o mică îmbrățișare? a întrebat Țestoasa.

– Nu chiar acum, a spus Iepurele. Din păcate, sap o groapă foarte importantă.

Hârș! Hârș! Hârș!

– Nu ai timp pentru o îmbrățișare rapidă? a întrebat Țestoasa.

– Nu astăzi, a spus Broasca. Îmi pare rău, dar acum trebuie să țopăi în direcția aceea.

Țop!

– De ce nu vrea nimeni să mă îmbrățișeze? a suspinat Țestoasa.

– Problema este carapacea ta, i-a spus Bufnița. Este atât de tare. Dar nu-ți face griji. Pentru fiecare există cineva.

– Acum sunt și mai tristă. Oare voi găsi vreodată pe cineva căruia să-i dau o îmbrățișare?

Și exact atunci... Ei s-au întâlnit.

Și... exact atunci... s-au îmbrățișat.

Pe cât de fericit te poate face o îmbrățișare... Pe cât de fericite pot fi două ființe... (McLaughlin, Dunbar 2019).

Text literar 2

2. Tipuri de activități bazate pe textul literar

Orice activitate organizată pe baza unui text presupune trei etape: prelectura, lectura (cu relecturile necesare) și postlectura. Ținând cont de faptul că în lectura literară ne interesează în special interacțiunea directă dintre cititor și text, care presupune două etape: înțelegerea sensului și a semnificațiilor din text și interpretarea acestora, adică crearea de sens, dorim să facem câteva observații în legătură cu activitățile organizate pe marginea unui text literar.

În primul rând, credem că profesorul ar trebui să acorde mai mult timp lecturii unui text literar și chiar relecturii, acestea realizându-se în liniște, în ritmul studenților: „lectura literară transpune cititorul în lumea textului, el se instalează în ficțiune, fiind interesat mai mult de «cum» se spune decât de «ce» se spune; vorbim de o lectură lentă, cu întreruperi” (Platon *et alli* 2011: 40); „cu cât elevul dispune de mai mult timp pentru a citi și reciti un text, cu atât va avea mai multe șanse de a-l înțelege și de a pune în valoare un set de strategii” (Platon *et alli* 2011: 45).

În al doilea rând, considerăm că, la fel ca un nativ, studenții nonnativi nu ar trebui să depună un efort foarte mare în decodarea elementelor lexicale noi din text. Să nu uităm că rolul principal al literaturii nu este acela de a ne învăța cuvinte noi sau structuri gramaticale noi. Mai mult, indiferent de scopul educativ al literaturii, credem că lectura acesteia ar trebui să includă întotdeauna *și* lectura de plăcere. Or, bucuria lecturii ar putea fi știrbită de întreruperile lungi pentru decodificarea sensurilor necunoscute. Pentru a evita acest aspect, profesorul are câteva opțiuni: să se asigure că în etapa de prelectură sunt explicate cuvintele noi; să sublinieze cuvintele noi și să le ofere studenților, alături de text, un vocabular în care acestea să fie explicate prin sinonime simple, deja cunoscute de ei; să răspundă punctual întrebărilor puse de studenți, nu doar la finalul lecturii.

De asemenea, dacă literatura presupune, în primul rând, creare de sens, considerăm că libertatea de interpretare și subiectivitatea sunt două aspecte foarte importante. De aceea, primul pas în etapa de postlectură ar fi lansarea unor întrebări precum: *Ce v-a plăcut cel mai mult din acest text și de ce?*, *Ce nu v-a plăcut din acest text și de ce?*, *Cum v-ați simțit când ați citit textul, ce emoții v-a adus acest text?*.

Creativitatea studenților ar trebui încurajată și în etapele de prelectură și postlectură. Există deja numeroase activități asociate acestor etape, în funcție de obiectivele lecturii (vezi, pentru exemple, Platon *et alli* 2011: 45), de aceea în continuare ne vom limita la a propune câteva activități bazate pe **Textul literar 1** pe care l-am prezentat mai sus.

- Exemple de activități în etapa de prelectură: a) studenții ascultă un cântec propus de profesor și, în acest timp, desenează imaginile care le vin în minte, apoi le explică colegilor; b) studenții ascultă o melodie (fără versuri, eventual cu sunete produse de diferite instrumente muzicale sau cu sunete din natură) și scriu cuvintele/enunțurile care le vin în mine, apoi discută despre ele; c) studenții urmăresc un set de imagini (pot fi chiar ilustrațiile din carte) și desenează sau scriu câteva idei spontane, apoi le împărtășesc cu colegii; d) studenții răspund la întrebări precum: *Ce voiai să devii când erai copil?, Ce părere aveau adulții despre dorința ta?, Care a fost cea mai interesantă idee pe care ai avut-o când erai mic?*.
- Exemple de activități în etapa de postlectură: a) studenții rescriu finalul textului și îl împărtășesc cu ceilalți colegi; b) studenții răspund în scris sau oral la întrebări precum cele de mai jos, apoi discută cu un coleg care le oferă sfaturi și soluții: *Spune/Scrie un lucru pe care ți-l dorești foarte mult/la care visezi. Ce ar trebui să faci ca să se îndeplinească/ca să devină real?*, *Ce părere au familia ta și prietenii tăi despre ideea ta?, Ce planuri de viitor ai și cum le poți îndeplini?, Ce profesie vrei să ai și ce trebuie să faci pentru a o avea?, Ce lucru nou ți-ar plăcea să încerci?, Ce lucruri noi ai vrea să înveți?* etc., c) studenții realizează câteva ilustrații pe marginea textului pe care le explică oral, apoi urmăresc varianta audio-vizuală a cărții și compară ilustrațiile
- (https://www.youtube.com/watch?v=lSUD_YHr1QQ).

Nu în ultimul rând, întărind ideea lecturii de plăcere și în cazul nonnativilor, credem că studenții ar putea primi astfel de texte literare pentru a le citi acasă, eventual însoțite de o fișă de lectură care să cuprindă câteva exerciții pentru verificarea înțelegerii textului.

3. Concluzii

Textul literar poate fi folosit cu succes în organizarea mai multor activități de predare-învățare a limbii române ca limbă străină. Adaptarea textului literar la nivelul de limbă al studenților nu conduce la lipsa autenticității literaturii, ci favorizează întâlnirea cititorului cu aceasta. Principalul motiv în alegerea unui text literar ar trebui să fie interesul cursanților pentru semnificațiile, temele, valorile

acestuia, și nu introducerea unor noi structuri lexicale și gramaticale. Scopul literaturii este crearea de sens prin receptare și interpretare, așadar libertatea de interpretare și subiectivitatea cititorului ar trebui readuse în prim-plan. Literatura favorizează lectura de plăcere, de ale cărei beneficii studenții se pot bucura și în sala de curs. Rolul formativ al literaturii este mai valoros și mai necesar în contextul în care studentul străin nu doar că învață o limbă nouă, ci descoperă o cultură nouă, care participă și ea la formarea identității sale.

Bibliografie

1. Bălănescu 2005: Olga Bălănescu, *Limba română pentru străini*, ed. a II-a revizuită, București, Editura Ariadna 98, 2005.
2. CECR 2003: *Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare*, Council of Europe/Conseil de l'Europe/Consiliul de cooperare culturală. Comitetul Director pentru Educație „Studierea limbilor și cetățenia europeană", Diviziunea Politici Lingvistice, Strasbourg, trad. din lb. fr. de Gheorghe Moldovanu, Chișinău, Tipografia Centrală, 2003.
3. Iliescu 2002: Ada Iliescu, *Manual de limba română ca limbă străină pentru studenții străini, pentru vorbitorii străini, pentru românii de pretutindeni,* București, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2002.
4. Kohn 2012: Daniela Kohn, *Puls B1-B2. Manual de limba română ca limbă străină*, Iași, Editura Polirom, 2012.
5. McLaughlin, Dunbar 2019: Eoin McLaughlin, Polly Dunbar, *Îmbrățișarea*, trad. din engleză de Ruxandra Tudor, București, Pandora Publishing, 2019 (https://www.youtube.com/watch?v=p4jYLKF3IW0).
6. Pamfil 2016: Alina Pamfil, *Didactica literaturii. Reorientări*, București, Editura Art, 2016.
7. Platon *et alli* 2011: Elena Platon, Diana Viorela Burlacu, Ioana Silvia Sonea (coord.), *Procesul de predare/învățare a limbii române ca limbă nematernă (RLNM) la ciclul gimnazial. RLNM: P2 – ciclul gimnazial*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2011.
8. Platon *et alli* 2014: Elena Platon, Ioana Sonea, Lavinia Vasiu, Dina Vîlcu, *Descrierea minimală a limbii române. A1, A2, B1, B2*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2014.
9. Platon 2015: Elena Platon, *Reflexii asupra conceptului de* ***interlimbă***, în vol. Ionuț Pomian (coord.), Nicolae Mocanu (ed.), *Înspre și dinspre Cluj. Contribuții lingvistice. Omagiu profesorului G. G. Neamțu la 70 de ani*, Cluj-Napoca, Editura Scriptor și Editura Argonaut, 2015, p. 527–539.
10. Platon 2016: Elena Platon, *Two language avatars: the interlanguage and the micro-language*, în vol. Iulian Boldea (coord.), Globalization and National Identity. Studies on the Strategies of Intercultural Dialogue*,* Târgu-Mureș, Editura Arhipelag XXI, 2016, p. 634–647.

11. Platon 2019: Elena Platon, *Pregătirea inputului pentru exercițiile de receptare în RLS – fișa textului*, în vol. Lăcrămioara Berechet, Alina Buzatu, Cristina Valentina Dafinoiu, *Limbajul științelor. Științele limbajului*, București, Editura Universitară, 2019, p. 140–152.

12. Pleșu 2012: Andrei Pleșu, *Parabolele lui Iisus. Adevărul ca poveste*, București, Editura Humanitas, 2012.

13. Pop 2008: Liana Pop (coord.), *Româna B2-C1*, Cluj-Napoca, Editura Echinox, 2008.

14. Sonea *et alli* 2020: Ioana Sonea, Dina Vîlcu, Lavinia Vasiu, *Manual de limba română ca limbă străină. Nivelul B1* (Suport de curs).

15. Yamada 2017: Kobi Yamada, *Ce poți face cu o idee?*, ilustrată de Mae Besom, trad. din engleză de Radu Paraschivescu, București, Editura Arthur, 2017 (https://www.youtube.com/watch?v=lSUD_YHr1QQ).

Există viață și dincolo de competențele lingvistice

***Lavinia-Iunia Vasiu**[*]*

Abstract. *There is life beyond the linguistic competences*. Nowadays, as authors of Romanian as a second language (RL2) didactic materials, we usually argue that in our works we adopt the approach and follow the guidelines proposed in the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR). Still, if we looked objectively and critically at our materials, a few conclusions would be drawn: we seem to understand the CEFR levels in different ways because we interpret the descriptors 1) outside their theoretical frame (the action-oriented approach) and 2) mostly in a grammatical/lexical key. Lessons are planned around the new grammatical structures, students' performances are described mostly with reference to their grammatical competence, the linguistic competences are aimed by all „communicative" activities (listening, reading…) etc. We illustrate our conclusions with reference to the most common practices regarding the teaching/learning of reading in RL2. The aim of this paper is to raise awareness that there is a bigger picture that needs to be considered when learning/teaching/assessing RL2, a picture that includes, along with linguistic competences, general competences, sociolinguistic competence, pragmatic competences and communicative strategies some of which are already acquired in and transferable from L1.

***Keywords:** first language (L1), second language (L2), romanian as a second language (RL2/RLS), linguistic competences, sociolinguistic competence, pragmatic competences, communicative strategies*

1. Despre raportarea la CECR

Astăzi, cel puțin în context european, este greu de imaginat o discuție despre predarea-evaluarea unei limbi străine care să nu aibă ca punct de reper *Cadrul european comun de referință pentru limbi* (CECR)[1]. În consecință, materiale didactice pentru limba română ca limbă străină/ca limba a doua (RLS/RL2)[2] apărute în ultimele două decenii se declară direct, în *Prefață/Cuvânt-înainte*, sau indirect, prin nivelurile specificate încă de pe copertă, *corelate cu* CECR, în acord cu

[*] Departamentul de Limbă, Cultură și Civilizație Românească, Facultatea de Litere, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca.

[1] CECR, de acum înainte, pe parcursul acestei lucrări. Întrucât, în România, CECR nu a beneficiat încă de o traducere, iar pe cea din Republica Moldova o considerăm mai puțin satisfăcătoare, vom prefera varianta originală (în limba engleză) pentru referințe (în traducerea noastră).

[2] RLS sau RL2 de acum înainte, pe parcursul lucrării.

principiile acestuia[3]. Pentru majoritatea autorilor, această corelație constă, așadar, mai degrabă, într-o raportare „de suprafață" la dimensiunea *verticală* a CECR, și anume la nivelurile conturate de acesta (A1 – nivelul introductiv/de descoperire, A2 – nivelul intermediar/de supraviețuire, B1 – nivelul prag, B2 – nivelul avansat, C1 – nivelul autonom, C2 – nivelul de măiestrie/perfecțiune, plus nivelurile intermediare A2+, B1+, B2+.). Trebuie însă luat în calcul faptul că, în CECR, aceste niveluri sunt descrise:

1. dintr-o anumită perspectivă (acțională – action-oriented) și
2. pe anumite coordonate (dimensiunea orizontală a CECR).

Această legătură asumată cu CECR ar presupune, în mod logic, așadar, inclusiv adoptarea perspectivei propuse. Or, abordarea celor mai multe materiale de RL2 e una tradițional-structuralistă (lecțiile se construiesc în jurul „conținuturilor" lingvistice care sunt introduse treptat, în funcție de complexitatea și, cel mult, frecvența lor în uz) cu accente comunicative/funționale pe alocuri (însă nici atunci direcția nu este *funcție-formă*, ci *formă-funcție*, plecându-se tot dinspre lingvistic). Abordarea propusă de CECR este una *acțională*: vorbitorul de L2 este văzut ca *individ* și *agent social* care își utilizează *competențele* și *cunoștințele generale*, *competențele și strategiile comunicative* în realizarea *acțiunilor* sale în plan social. Obiectivul învățării nu este numai comunicarea în sine, ci *capacitatea de a realiza o sarcină care poate să nu fie doar de natură comunicativă.* Se poate spune că perspectiva acțională nu este diferită de perspectiva comunicativă, ci este un pic

---

[3] Vezi, de exemplu: Elena Platon, Ioana Sonea, Dina Vîlcu, *Manual de limba română ca limbă străină: A1-A2*, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, 2012: „lucrarea se adresează celor care doresc să predea sau să-și însușească structurile limbii române specifice nivelurilor de competență lingvistică A1 și A2 aferente *Cadrului european comun de referință* (CECR)" (p. 7); Cristina Dafinoiu, Veronica Nedelcu, Laura Pascale, *Limba română pentru străini (nivel începător)*, Constanța, Ovidius University Press, 2014: „*Limba română pentru străini (nivel începător)* a apărut ca o necesitate a sintetizării și cuprinderii noțiunilor de limbă română pentru nivelul începător (A1-A2) într-un material atractiv și bine organizat" (p. 3); Cristina-Valentina Dafinoiu, Laura Elena Pascale, *Limba română: manual pentru studenții străini din anul pregătitor (Nivel A1-A2)*, București, Editura Universitară, 2014: „lucrarea [este] realizată conform descriptorilor Cadrului European Comun de Referință Pentru Limbi (CECR) (...) cu un conținut adaptat nevoilor de exprimare în limba română la nivelul A1-A2." (p. 3); Daniela Kohn, *Puls – Manual de limba română ca limbă străină (curs)*, ediția a II-a revăzută, Iași, Polirom, 2016: „Cursul are la bază Cadrul european comun de referință pentru limbi întocmit de Consiliul Europei. (...) S-a pornit, în cazul nostru, de la descrierea nivelurilor A1 și A2, de la alegerea tematicii și conceperea exercițiilor în funcție de cerințe cuprinse aici. Se ține cont de toate segmentele învățării unei limbi străine: înțelegere (ascultare, citire), vorbire (participare la conversație, producerea unui discurs oral), exprimare în scris." (p. 5); Gina Aurora Necula, Anca Elena Răducan, Marilena Niță, Alina Preda, *Curs practic de limba română pentru studenți străini (B1+)*, Galați, Galați University Press, 2017; Anca Ursa, Nora Mărcean, *Limba română medicală – Româna pentru obiective specifice*, Cluj-Napoca, Risoprint, Florești, Limes, 2018: „Ca nivel lingvistic, primele unități se situează la B1/B1+ și dificultatea crește progresiv până la B2, conform Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi." (p. 11).

mai largă decât aceasta, așa cum și perspectiva comunicativă este puțin mai cuprinzătoare decât cea structuralistă, de fapt. Astfel, dacă orientarea comunicativă presupune ca obiectiv al învățării comunicarea cu celălalt, într-o abordare acțională, obiectivul este realizarea unor acțiuni pe scena socială, cu ajutorul comunicării, care devine doar un mijloc[4].

Al doilea aspect important legat de racordarea la CECR ține de înțelegerea nivelurilor pe toate coordonatele. Ce înseamnă fiecare nivel și care sunt aspectele de luat în considerare în descrierea lui nu putem explica fără a defini *competența comunicativă generală*, deci fără a citi CECR și pe dimensiunea sa *orizontală*[5]. Într-o variantă simplificată, schema descriptivă din CECR conturează competența comunicativă generală astfel:

Tabel 1. ***Structra schemei descriptive din CECR*** **(Companion Volume 2018: 30)**

COMPETENȚA COMUNICATIVĂ GENERALĂ			
COMPETENȚE GENERALE	**COMPETENȚE COMUNICATIVE**	**ACTIVITĂȚI COMUNICATIVE**	**STRATEGII COMUNICATIVE**
Cunoștințe declarative (savoir)	**Competențe lingvistice** ▪ Competența lexicală ▪ Competența gramaticală ▪ Competența semantică ▪ Competența fonologică ▪ Competența ortografică ▪ Competența ortoepică	**Producere**	**Planificare**
Abilități și know-how (savoir-faire)	**Competența sociolingvistică** ▪ Markeri lingvistici ai relațiilor sociale ▪ Convenții de politețe ▪ Expresii de înțelepciune populară ▪ Diferențele de registru ▪ Graiuri și accente	**Receptare**	**Executare**

[4] Este adevărat că, din această perspectivă, conceperea manualelor și a altor materiale didactice este destul de greu de realizat, fiindcă ar presupune *responsabilizarea* aproape totală a vorbitorului nonnativ în procesul învățării: acestuia îi revine rolul de a lua decizii și de a face alegeri privind materialele și sarcinile cele mai potrivite etc., funcția profesorului fiind redusă la aceea de a-i acorda vorbitorului de L2 sprijinul necesar în dobândirea independenței în învățarea L2. Ca dovadă, până acum, nu am descoperit niciun manual de RL2 care să fie proiectat strict în acest cadru teoretic. De altfel, nici chiar pe limba engleză ca L2 nu am întâlnit prea multe astfel de materiale. Un exemplu relevant în acest sens ar fi, totuși, manualele din seria *Speakout* (vezi, în special, manualul pentru intermediari: Antonia Clare, J.J. Wilson, *Speakout Intermediate, Student's book*, Longman Publishing Group, 2011), care se apropie, în opinia noastră, cel mai mult de această perspectivă.

[5] Această dimensiune este, poate, mai vizibilă în volumul *Companion Volume*, apărut în 2018 sub egida Consiliului Europei, volum care vine în completarea CECR.

<table>
<tr><th colspan="4">COMPETENȚA COMUNICATIVĂ GENERALĂ</th></tr>
<tr><th>COMPETENȚE GENERALE</th><th>COMPETENȚE COMUNICATIVE</th><th>ACTIVITĂȚI COMUNICATIVE</th><th>STRATEGII COMUNICATIVE</th></tr>
<tr><td>Competența „existențială” (savoir-être)</td><td rowspan="2">Competențe pragmatice
▪ Competența discursivă
▪ Competența funcțională
▪ Competența de design</td><td>Interacțiune</td><td>Evaluare</td></tr>
<tr><td>Abilitățile de învățare (savoir-apprendre)</td><td>Mediere</td><td>Revizuire și autocorectare</td></tr>
</table>

Tabelul 1 reprezintă o sinteză a dimensiunii orizontale a CECR, schițată în Capitolul 2 și detaliată în Capitolul 5 ale acestuia. Într-un singur paragraf: „uzul limbii presupune acțiunile realizate de persoane care, în calitate de indivizi și agenți sociali, dezvoltă o serie de *competențe*, atât *generale*, cât și *comunicative*, pe care se bazează, în anumite *contexte*, cu anumite *condiții* și *limitări*, pentru a participa la *activități comunicative* de producere sau receptare de texte, în legătură cu *teme* și *domenii* specifice, activând cele mai potrivite *strategii* pentru realizarea realizarea sarcinii comunicative” (CECR 2001: 9).

2. Despre limitarea la lingvistic

O simplă răsfoire a materialelor de RLS relevă diferențe destul de mari uneori în ceea ce privește înțelegerea aceluiași nivel, dacă analiza se face pe mai multe coordonate dintre cele sintetizate în Tabelul 1[6]. Totuși, deosebirile constau mai ales în *conținuturile lexicale și gramaticale* plasate la nivelul respectiv, descriptorii din CECR fiind citiți, de cele mai multe ori, în cheie lingvistică (gramaticală/lexicală). Tendința se poate observa în majoritatea materialelor didactice de RLS și numai parcurgând *Cuprinsul*, care face transparentă structura. Este, de cele mai multe ori, destul de clară această înclinare înspre privilegierea competențelor lexicală și gramaticală în manualele de RLS: *Vocabular, Gramatică, Ascultare, Citire, Scriere* (Platon *et alii* 2012), *Lexic și gramatică, Ascultare, Vorbire, Citire, Scriere* (Ursa,

[6] Dacă luăm, de pildă, doar două dintre cele mai utilizate manuale de RLS la ora actuală pentru nivelurile A1 și A2, Elena Platon, Ioana Sonea, Dina Vîlcu, *Manual de limba română ca limbă străină: A1-A2*, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, 2012 și Daniela Kohn, *Puls – Manual de limba română ca limbă străină (curs)*, ediția a II-a revăzută, Iași, Polirom, 2016, observăm că nivelurile se conturează diferit: în *Puls*, apar expresii idiomatice – *a rupe gura târgului* – și de înțelepciune populară – *toamna se numără bobocii, cu o floare nu se face primăvară* (p. 98) –, texte scrise în argoul tinerilor (p. 112), dar și sfere lexicale și structuri gramaticale precum modul condițional-optativ (p. 69), timpul imperfect (p. 115), toate acestea fiind lăsate pentru nivelurile superioare în manualul Platon *et alii*.

Mărcean 2018), *Vocabular, Gramatică, Ascultare...* (Necula *et alii* 2017) etc[7]. Proiectăm scenarii didactice în jurul fenomenelor gramaticale și a sferelor lexicale pe care le avem de introdus și discutăm, cu precădere, în termenii competențelor lingvistice când vine vorba despre ce poate și ce nu poate face un vorbitor nonnativ care învață RL2, iar replici de felul „Ai ajuns la unitatea pe reflexiv/adjectiv?", „Ai niște fișe pe imperativ?", „Scoate gerunziul din textul de citire. Nu se face decât la B2!" nu ne sunt străine. Evaluarea are în vedere, la fel, mai ales acest aspect: pe lângă secțiunile „clasice" de *ascultare*, *citire*, *scriere* și *vorbire* (care, vom vedea mai târziu, nu sunt mereu ceea ce se doresc a fi, deci sunt deficitare în ceea ce privește *validitatea constructului*), apare, în cele mai multe cazuri, secțiunea de *gramatică și vocabular*[8]. (De ce nu le-am aloca și competențelor pragmatice, de pildă, o secțiune întreagă, în această logică?[9]) În plus, la o analiză în profunzime, se poate constata că până și itemii care vizează receptarea din manuale și teste țintesc, de fapt, competența lingvistică[10], neglijându-se, mai mult sau mai puțin, aspecte la fel de demne de luat în calcul: *competența sociolingvistică* (mai ales de la B1 încolo) și *competența pragmatică* (importantă la toate nivelurile), dar și *competența (inter/pluri)culturală*[11] și *strategiile comunicative* (la toate nivelurile, acestea fiind transferabile din L1, în cea mai mare parte). Acestor exemple le putem adăuga și ultimele preocupări ale specialiștilor din studiile realizate pe corpus de

---

[7] Intenția noastră nu este aceea de a sugera că aceste secțiuni ar trebui să lipsească, ci că ele ar trebui completate cu informații privind celelalte aspecte ale competenței comunicative.

[8] Vezi, de exemplu, testele pe RLS, acreditate ALTE (și *corelate* cu CECR) – Departamentul de limbă, cultură și civilizație românească, din cadrul Facultății de Litere, UBB, în consorțiu cu Institutul Cultural Român – sau testele pentru autoevaluare (declarate pe nivel) de pe site-ul Institutului Limbii Române (https://www.ilr.ro/exemple-de-teste-pentru-autoevaluare/).

[9] Din punctul nostru de vedere, dacă *validitatea constructului* există în ceea ce privește secțiunile care reprezintă activitățile comunicative principale (*ascultare, citire, scriere, vorbire*) din cadrul unui test de RLS, acestea nu trebuie suplimentate cu o secțiune specială pentru niciuna dintre competențe (lingvistice, sociolingvistică, pragmatice, generale, interculturale etc.). Validitatea constructului presupune ca textele, sarcinile și itemii din cadrul fiecărei secțiuni să verifice exact ceea ce trebuie să verifice, și anume *competența comunicativă* (în toate aspectele ei) a vorbitorului și cum se manifestă ea în fiecare dintre activitățile comunicative propuse în teste.

[10] Vezi, de pildă, rezultatele studiului nostru Vasiu Lavinia-Iunia, *RLS – Testarea abilităților de receptare a mesajului oral, nivelul B2. Validitateta constructului,* în *Actele Conferinței aniversare 40 de ani de limba română ca limbă străină la UBB. 1974–2014*, Editori: Elena Platon, Antonela Arieșan, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, 2014. Aici, am arătat că majoritatea itemilor de ascultare de nivelul B2 analizați (73 din 74) presupuneau o ascultare literală, la nivel local (50 din 74), vizând exclusiv competența lingvistică a vorbitorului nonnativ de română.

[11] Această componentă are un statut destul de vag în CECR și în *Companion Volume* – se vorbește despre *cunoștințe socioculturale*, despre *abilități interculturale*, despre *competența pluriculturală* sau *multiculturală*, acestea fiind încadrate uneori la competențele și cunoștințele generale, iar alteori la cele comunicative. Dincolo de confuzia din jurul denumirii și al încadrării acestei componente a competenței comunicative generale, dorim să subliniem importanța integrării ei în procesul de predare-învățare-evaluare a RLS.

RLS (cu un număr semnificativ de cuvinte): numărarea, clasificarea și explicarea erorilor gramaticale și/sau lexicale[12], analiza discursului (coerență și coeziune, de exemplu) în vederea extragerii unor ipoteze privind competența comunicativă neconstituind (încă?) un punct de interes în domeniul RL2.

Pe scurt, observația noastră este următoarea: deși majoritatea materialelor pentru RLS se declară în acord cu CECR, în cele mai multe cazuri, lipsesc atât perspectiva acțională (*action-oriented approach*), cât și reprezentarea unora dintre coordonatele pe care se definește competența comunicativă generală (Tabelul 1), accentul căzând pe componentele lingvistice: manualele sunt gradual structurate (în funcție de dificultatea/complexitatea componentei lingvistice), tipurile de exerciții propuse pentru activarea strategiilor și a competențelor necesare în activitățile comunicative vizează tot partea lingvistică, testele sunt împărțite pe secțiuni care, la nivel declarativ, verifică strategiile și competențele specifice diferitelor activități de comunicare, dar, în realitate, se concentrează pe înțelegerea sau producerea de enunțuri[13]. Nu dorim să sugerăm că acest lucru este totalmente greșit, ci doar faptul că este insuficient. Obiectivul predării/învățării unei L2 este însușirea/dezvoltarea competenței comunictaive generale în L2. Aceasta nu poate exista fără cele lingvistice, e adevărat, dar trebuie avut în vedere că și reciproca este valabilă: însușirea/dezvoltarea abilităților lingvistice nu are drept consecință automată însușirea/dezvoltarea competenței comunicative. Relația dintre cele două este una de *incluziune*: competențele lingvistice sunt incluse în cea comunicativă generală și nu viceversa.

Cu alte cuvinte, este foarte bine dacă studentul-vorbitor de RL2 poate să producă un enunț ca: *Nu se simte prea bine*. Doar că acesta nu ne oferă prea multe indicii despre competența lui comunicativă. Putem, în schimb, să facem presupuneri legate de abilitățile sale lingvistice. Dacă acest enunț apare însă în contextul: *(1) Cum e Maria? – Nu se simte prea bine*., el reprezintă deja o parte de discurs, având, pe lângă *semnificația* „lingvistică”/sensul propozițional, o *valoare,* primită contextual, în cadrul discursului și contribuind la *coerența* acestuia. Putem vorbi, deci, despre competența comunicativă, în acest caz.

---

[12] Vezi, de exemplu, chiar și preocupările proprii din studiul: Vasiu Lavinia-Iunia, Arieșan Antonela, *Româna ca limbă străină – complexitatea și acuratețea gramaticală în vorbire, nivelul A1 (studiu de caz),* în *Acta Technica Napocensis. Diversitate culturală și plurilingvism, a VI-a conferință națională cu participare internațională, Series: Language for Specific Purposes,* vol. 16, nr. 4, Cluj-Napoca, 2016; sau: Cristina Bocoș, *The Complexity and Accuracy of Noun Phrases with Modifiers in Written Productions of Learners of Romanian as a Foreign Language*, în *Studia Universitatis „Babeș-Bolyai”. Philologia*, LXII, nr. 2, 2017.

[13] Vom arăta, în cele ce urmează, că itemii cu care ne-am obișnuit în manuale, teste și practica de la clasă sunt formulați în așa fel încât vizează doar dimensiunea lingvistică a textului și, nici măcar a textului, de multe ori, ci doar a enunțului în sine (izolat, nu ca parte a discursului), a cărui înțelegere „lingvistică” e suficientă pentru rezolvarea itemului.

Notă: *Coerența* și *coeziunea* sunt două aspecte importante ale discursului (și, implicit, ale competenței discursive ca parte din competența comunicativă). *Coeziunea* se referă la legăturile intra- și interpropoziționale marcate prin mijloace lingvistice explicite/implicite/recuperabile. Mărcile coezive pot fi *referențiale* (*Maria* a fost la piață. *Ea* a cumpărat fructele de pe masă.), *substitutive* (*Am sărit cu parașuta*. – Știam deja că *ai făcut-o*.), *eliptice* (Vrei să te duci la magazin? – Am fost [la magazin].), *lexicale* (Și-a cumpărat *un Mercedes* nou. Acum stă tot timpul în *mașină*.) etc. (Halliday, Hasan 1976). În exemplul (1), coeziunea se realizează referențial – recunoaștem legătura dintre enunțuri cu ajutorul cunoștințelor noastre despre limba română (*se simte* – persoana a III-a, singular, pronumele *ea* fiind implicit și recuperabil = referință pentru Maria).

Coerența, în schimb, este legată de valoarea contextuală a fiecărui enunț/fragment în parte. Legăturile nu sunt marcate lingvistic, ci se realizează la nivelul *actelor ilocuționare* (în exemplul (1), solicitare și oferire de informații). Când legătura dintre aceste acte ilocuționare este identificabilă la nivelul discursului, vorbim despre *coerență*. De pildă, fragmentele: „Friptura!", „Sunt la baie!" și „O.K." nu au nicio valoare luate izolat (doar semnificație lingvistică). Puse împreună, ele primesc valoare de acte ilocuționare, pot fi coerente și, deci, pot constitui un discurs:

A: [Trebuie să scoți din cuptor] Friptura!
B: [Nu pot acum, pentru că] Sunt la baie!
A: O.K. [Mă ocup eu.]

Astfel, dacă, în cazul coeziunii, facem inferențe cu privire la actele ilocuționare din legăturile propoziționale marcate lingvistic, în ceea ce privește coerența, lucrurile stau invers: facem inferențe legate de legăturile propoziționale prin identificarea conexiunilor dintre actele ilocuționare (Widdowson 2007: 29).

La fel stau lucrurile în cazul receptării. Dacă enunțul *Nu se simte prea bine*. se cere înțeles în afara contextului (de pildă, itemul „de citire" vizează înțelegerea „lingvistică" a enunțului în cauză, fără legătură cu relația lui cu alte enunțuri din text), atunci enunțul reprezintă o mostră de limbă (văzută ca sistem), o simplă ilustrare de limbă română corectă. Dacă itemul de citire vizează discursul (adică enunțul se leagă prin mijloace coezive de alte enunțuri din text și intră într-o succesiune coerentă de acte ilocuționare, primind, așadar, valoare contextuală), atunci, enunțul în discuție constituie o mostră de limbă în uz. În prima situație, citirea este văzută ca *înțelegere* „lingvistică", iar în a doua, ea apare ca *activitate comunicativă*.

3. Despre *înțelegere* (lingvistic) și *citire* (comunicativ)

Am semnalat mai devreme înclinația autorilor de materiale pentru RLS înspre privilegierea aspectului lingvistic. În continuare vom explica cum se manifestă această tendință de a accentua partea lingvistică (în detrimentul competenței comunicative privite ca întreg) în activitățile de ***citire*** din manualele, testele de RL2 și din practica noastră generală de la clasă, bazându-ne observațiile pe pledoaria convingătoare pentru adoptarea perspectivei comunicativ-acționale în predarea unei L2 a lui H. G. Widdowson din *Teaching Language as Communication*, apărută în 1978, dar cu mare aplicabilitate și astăzi în ceea ce privește domeniul RL2.

Mai întâi, avem în vedere *textele* propuse înspre lectură. Într-o abordare cu accent pe dimensiunea lingvistică, acestea apar mai ales ca *texte de prezentare* pentru aspecte specifice ale limbii-sistem, fiind *special construite* pentru ilustrarea anumitor elemente lexicale sau structuri gramaticale care urmează a fi introduse în predare sau pentru consolidarea unor astfel de elemente și structuri, care, în mod evident, vor avea un grad ridicat de ocurență în aceste texte. Ele prezintă coerență, deci pot fi numite *texte*, dar nu au un scop comunicativ, iar valoarea lor ca discurs e semnificativ diminuată (Widdowson 2007: 79). Vorbim, mai ales, despre textele „pe nivel” propuse pentru lectură în materialele RL2 de A1-A2.

Mai sunt, pe de altă parte, *textele autentice* (în special la nivelurile superioare). Problema cu acestea este că și ele sunt, mai mereu, alese pentru a servi unui scop lingvistic și, în plus, reprezintă, de cele mai multe ori, *extrase* din texte autentice, „bucăți” de discurs, de aceea neputând fi calificate drept reprezentative pentru un anumit tip de discurs. Are de suferit, în acest caz, și autenticitatea relației dintre cititor și text. Citirea, ca activitate comunicativă, presupune activarea competențelor generale, a celor lingvistice, pragmatice și sociolingvistice precum și a strategiilor de lectură adecvate scopului (inferențe, predicții, evaluare, interpretare etc.). Or, aceste strategii sunt aceleași care intră în joc și în momentul în care are loc citirea în L1. Dacă scopurile diferă (delectare, informare, în L1, „lingvistic” – în L2), se inhibă încă din start activarea strategiilor necesare, iar citirea în L2 nu e o citire propriu-zisă, ca activitate *comunicativă*, ci doar un exercițiu lingvistic, o activitate de înțelegere a sensului propozițional. O propunere interesantă găsim la Widdowson (2007: 81): pentru a salva cât mai mult din autenticitatea textului ca discurs și din aceea a relației cititor-text (deci pentru a putea vorbi într-adevăr de o activitate de citire), se poate păstra discursul întreg ca input, cu primul paragraf în L1 a cititorului și cu restul textului în L2. Astfel, susține autorul, s-ar activa cunoștințele, competențele și strategiile potrivite, în mod firesc (cunoștințele generale

despre subiect, interese personale, conturarea orizontului de așteptare etc.), având loc „lansarea” naturală în activitatea de citire.

Totuși, dacă vorbim despre nivelurile A1, A2, B1 și B2 (cel puțin), discursul autentic constituie adesea o problemă și din punctul de vedere al dificultății lingvistice, pentru că, e adevărat, competența comunicativă depinde în mare măsură de abilitățile lingvistice. Experiența de citire nu poate fi una autentică dacă e inhibată de incapacitatea cititorului de a înțelege sensul propozițional. Una dintre soluțiile găsite de autorii de materiale didactice pentru RL2 a fost *simplificarea* textelor, în general, prin procese de substituție gramaticală și lexicală. Accentul căzând din nou pe partea lingvistică, se neglijează, de cele mai multe ori, aspectul discursiv și se pierde din coerență (ca succesiune logică de acte ilocuționare) și autenticitate, rezultând niște texte foarte apropiate de *textele construite* amintite mai sus. Astfel, dacă am adapta doar lexical și gramatical textul din Anexă pentru nivelul A2, ar trebui să renunțăm la/să înlocuim toate elementele marcate cu bold. De exemplu, primul paragraf ar putea arăta așa: *E primul an când, de Crăciun, nu mergem la mama, la țară. Părinții mei sunt în vizită la fratele meu, în Spania. Anul acesta, nu avem miros de sarmale în toată casa, nu avem mâncare și băutură tradiționale, nu avem toată atmosfera aceea din fiecare an. Daaar! Avem COZONACI! Crăciun fără sarmale... acest lucru e deja destul de rău, însă fără cozonaci?! Niciodată nu am avut un Crăciun fără cozonaci. Toată lumea știe că Moș Crăciun nici nu vine la casele unde nu este miros de cozonaci.*

Ideea de simplificare a textului ar putea fi pusă în practică cu succes, totuși, dacă obiectivul principal nu ar fi simplificarea lingvistică, ci reformularea la nivelul actelor ilocuționare și a relației dintre enunțuri, în primul rând. Ar fi vorba, în acest caz, de o *relatare* simplă a discursului autentic inițial, care ar avea avantajul de a reprezenta un discurs nou (un text coeziv și coerent), autentic, construit cu scop comunicativ (Widdowson 2007: 89–91). Simplificarea aceluiași paragraf, adaptat sintactic și lexical adineaori, ar putea suna astfel: *De Crăciun, întotdeauna mergem la țară, la părinții mei. Anul acesta, noi o să stăm acasă, pentru că ei sunt plecați în Spania, la fratele meu. Crăciunul nu va fi ca de obicei: nu vom avea miros de mâncare tradițională în casă, din păcate, și nici nu vom bea țuică. Nu voi pregăti sarmale sau alte feluri tradiționale de mâncare, daaar ... o să fac cozonaci!*

Alte metode de „simplificare” a textului/extrasului autentic găsite prin manualele de RLS ar fi *glosarele* din etapa premergătoare activității de citire (precitire) oferite sub formă de *exerciții lexicale* (focus lingvistic, evident). Aceste exerciții au rolul de a explica cuvintele/structurile noi, astfel încât înțelegerea lor să nu reprezinte o problemă în procesul de citire și sunt (indiferent de forma lor) concepute în două moduri, în ceea ce privește explicația „necunoscutelor”: (1) explicație

generală, „de dicționar" (limbă-sistem) – de exemplu, potrivirea cuvintelor cu definițiile lor; (2) explicație contextuală, legată de valoarea lor exactă în discurs (limbă în uz) – de exemplu, identificarea în text a unor cuvinte/structuri/enunțuri sinonime cu cuvintele/reformulările date. Dintre cuvintele/expresiile din textul din Anexă pe care le-am pune, în mod normal, în astfel de glosare, să luăm, de pildă*, a se descurca*. Într-un glosar de tipul (1), acesta ar putea fi explicat astfel: „a ieși dintr-o situație difcilă". Dacă dorim să „ajutăm" cititorul cu valoarea contextuală (2), explicația ar putea fi de tipul: „*Mă descurc la felurile simple de mâncare. = Pot să fac feluri simple de mâncare*. (*Mă descurc în limba română*. = Pot să *vorbesc satisfăcător (nu excelent) limba română.)*" În (1), cititorul este lăsat să facă inferențele și să recunoască/înțeleagă valoarea contextuală a cuvintelor/expresiilor noi, dar, în aceeași măsură, acestuia i se poate da falsa impresie că, având definițiile, nu va fi nevoit să aplice aceste strategii. Widdowson (2007: 86) identifică un alt neajuns al acestei variante: implicarea cititorului în două etape, nenecesare în actul autentic de citire: înțelegerea definiției/explicației și transferul într-un concept familiar și apoi modificarea conceptului (în urma inferențelor) în vederea atribuirii valorii contextuale potrivite.

Nici situația (2) nu pare a fi mai avantajoasă, întrucât explicațiile de tipul „glosare de valori contextuale" îi lasă cititorului prea puține de făcut, reducând probabilitatea ca acesta să-și activeze strategiile de citire care intervin în mod firesc într-o astfel de activitate comunicativă: el nu mai trebuie să identifice legătura dintre sensul propozițional și valoarea contextuală, fiindcă acest lucru e deja oferit pentru multe dintre cuvintele/expresiile/enunțurile „problematice", care ar implica activarea acestor strategii într-o situație autentică de citire.

În locul exercițiilor lexicale/lingvistice cu rol explicativ din etapa precitire, Widdowson propune varianta mai autentică a exploatării elementelor para- și nonverbale care însoțesc, ca parte integrantă, de fapt, discursul, în foarte multe situații autentice de lectură: grafice, tabele, imagini, diagrame, hărți etc. Astfel, într-o primă etapă, cititorul s-ar „întâlni" cu partea non/paraverbală însoțită de o sursă lingvistică și numai apoi cu întregul discurs. De pildă, în prima parte, vorbitorul de L2 poate să citească o relatare simplă a unor evenimente istorice completată de un tabel cronologic sau de o hartă, iar în etapa a doua, el va citi un discurs despre cauzele și consecințele acestor evenimente. Referitor la textul din Anexă, având în vedere că este o postare de pe un blog, într-o situație autentică, acesta ar apărea însoțit de imagini. Prima etapă ar putea presupune contactul cititorului cu imaginile de acolo acompaniate de enunțuri/text care să conțină elementele „problematice" (*miroase a cozonaci, ca la mama acasă, caietul-minune cu rețete, după ochi/respectă rețeta literă cu literă*, *mă descurc la/în/cu*...etc.). În a doua

etapă, cititorul se întâlnește cu textul complet. Soluția „aproximării graduale" constituie, după Widdowson (2007: 91), varianta cea mai potrivită, întrucât ea îi permite cititorului să-și activeze strategiile, îi dezvoltă abilitățile lingvistice, dar și competența comunicativă, în egală măsură.

Am susținut că majoritatea textelor propuse în materialele RLS intră într-una dintre cele trei categorii: *texte construite* (A1, A2, în special), *texte simplificate gramatical și lexical* (A1-B1), *texte cu „ajutor" lingvistic*, în toate cazurile fiind vorba despre alegerea lor pe criterii lingvistice, în ciuda susținerii corelației dintre materiale și CECR (care propune, așa cum am văzut, abordarea acțional-comunicativă). Apoi, niciunul dintre aceste texte nu e lăsat fără sarcină/exercițiu pe marginea lui, căci, nu-i așa, lectura trebuie să fie una *orientată*, fiind un fapt bine-cunoscut că în L1 citim mereu cu un scop. Cel mai frecvent, în materialele pentru RL2, am întâlnit exerciții „de citire" de tipurile: (1) adevărat/fals; (2) alegere multiplă; (3) întrebări deschise. Niciuna dintre variantele acestea nu pare să se suprapună unei situații autentice de citire. În L1, vorbitorul nu rezolvă sarcini pe marginea textelor citite, cu atât mai puțin cu cât îi e cunoscut faptul că cel care solicită răspunsurile le știe deja.

Notă. Varianta (3) presupune simularea unui schimb social artificial de tipul întrebare-răspuns[14] și, în plus, accentul cade mai degrabă pe producere. Afirmăm aceasta în primul rând ca urmare a reflectării asupra practicii proprii de la clasă, când le solicităm studenților răspunsuri „lungi și complete" (și, inclusiv din această cauză, neautentice), insistând pe acuratețea și complexitatea din punct de vedere gramatical și lexical a răspunsurilor lor. Tipul (2) propune o sarcină în plus de înțelegere, întrucât cele două variante care nu sunt corecte trebuie să funcționeze ca „distractori", iar cititorul se confruntă cu trei ipoteze pe care e nevoit să le înțeleagă și să le compare cu textul (dacă variantele incorecte ar fi ușor de eliminat, deci nu ar fi plauzibile în raport cu textul, atunci tipul (2) ar funcționa, în realitate, ca un exercițiu de tipul (1)). Tipurile (1) și (2), neimpunându-i cititorului un răspuns „social", se apropie mai mult de ceea ce se întâmplă într-o activitate autentică de citire (deci, de perspectiva acțională). Pot fi văzute ca reprezentări ale sensului care se formează și reformează constant, la nivel mental, psihologic, pe măsură ce cititorul parcurge textul. Totuși, așa cum am subliniat deja, itemii de felul (2) propun mai multe ipoteze pentru o secvență de text, fapt/proces mental care nu are loc în realitate, atunci când citim în L1. S-ar putea spune că, dintre tipurile enumerate, varianta (1)

[14] O variantă mai puțin artificială de exercițiu la clasă ar putea fi „citirea în perechi": cel care adresează întrebările nu știe și răspunsurile la ele, simulând, poate, cel mult, curiozitatea, iar cititorul citește textul cu un scop apropiat de cel al citirii în L1.

ar fi cea mai potrivită, dacă se are în vedere păstrarea autenticității (adică dacă se pleacă de la ideea că L2 trebuie folosită în aceleași scopuri ca L1 – perspectiva acțională). Luând în considerare faptul că, în mod natural, ipotezele se formulează pe măsură ce înaintăm în text și nu la finalul sau la începutul acestuia, o sugestie de sporire a autenticității ar fi ca itemii de tipul adevărat/fals să apară după fiecare pasaj reprezentat de aceștia (în comentariu sau pe marginea textului, ca în Anexă).

Dincolo de avantajele și dezavantajele fiecărui tip de exercițiu (discutate în nota de mai sus tocmai pentru a sublinia că inclusiv alegerea tipului de sarcină trădează abordarea generală și modul în care este înțeleasă predarea/învățarea L2), în ciuda faptului că nu am operat o analiză statistică asupra itemilor din manuale (ca în cazul itemilor de ascultare din teste[15]), nu considerăm că greșim dacă afirmăm că și itemii de citire sunt formulați, în majoritatea lor, astfel încât să vizeze *înțelegerea la nivel lingvistic* și mai puțin la nivel comunicativ. Sunt itemi de *înțelegere* și nu de *citire* propriu-zisă, adică citirea înțeleasă ca activitate *comunicativă*, care presupune activarea competențelor și a strategiilor de diferite tipuri, nu numai a abilităților lingvistice. Cei mai mulți itemi dintre cei văzuți se *concentrează pe aspectul lingvistic*, putând fi judecați/rezolvați fără ca cititorul să fie nevoit să iasă din enunț și să raporteze la discurs ipoteza formulată în item[16]. Or, este un fapt bine-cunoscut că ipotezele formulate în minte în procesul citirii în L1 se fac mai ales la nivelul discursiv (fiind implicat și cel lingvistic, desigur) și apoi la nivelul relaționării cu cunoștințele și competențele generale ale cititorului.

Astfel, pe textul din Anexă, se pot formula itemi al căror focus să fie citirea (ca cei de pe marginea textului, din Anexă) sau itemi de înțelegere lingvistică, de tipul „clasic": *De obicei, Maria petrece Crăciunul la părinții ei.,În general, mama Mariei cântărește ingredientele când gătește.* etc.

4. În loc de concluzii

În rezumat, aspectele asupra cărora am dorit să atragem atenția au fost următoarele:

[15] Vezi studiul, amintit și mai devreme, Vasiu Lavinia-Iunia, *RLS – Testarea abilităților de receptare a mesajului oral, nivelul B2. Validitateta constructului* (2014).

[16] În cazurile mai puțin fericite, itemii nu sunt nici măcar atât, „construcția lor lingvistică" „ajutând" cititorul să-i rezolve, după un proces de tipul *copiere-lipire* (*copy-paste*), fără a înțelege neapărat nici chiar sensul propozițional: forma enunțului/a părții de text vizat(e) de item este recuperabilă din însăși forma itemului respectiv. De exemplu, itemul (1) A/F: *E prima dată când Maria nu merge de Crăciun la părinții ei, la țară.* se rezolvă ușor, fiindcă vizează secvența din primul paragraf al textului din Anexă, cu care are o formă aproape identică: *E primul an **în care**, de Crăciun, nu mergem la părinții mei, la țară.*

(1) Limbile au aceleași funcții. Obiectivul general al învățării unei L2 este acela de a dezvolta competențele necesare pentru a o putea utiliza la fel cum se utilizează L1, în aceleași scopuri.

(2) Competența comunicativă este cea care ne permite utilizarea L2 (dar și L1), ca indivizi și ca agenți sociali, iar ea este multifațetată, printre componentele sale numărându-se *și* abilitățile/competențele lingvistice.

(3) Aceasta este și abordarea CECR, pe care noi am sintetizat-o în trei puncte esențiale: *dimensiunea orizontală* – competența comunicativă înțeleasă în toate componentele ei (Tabel 1), *perspectiva acțional-comunicativă* – obiectivul învățării nu este numai comunicarea în sine, ci capacitatea de a realiza o sarcină pe „scena socială”, sarcină care poate să nu fie doar de natură comunicativă și *dimensiunea verticală* – o împărțire pe niveluri de la A1 la C2, dar nu pornindu-se de la criterii (exclusiv) lingvistice.

(4) Majoritatea materialelor de RLS se declară racordate la CECR. În realitate însă, este vorba mai mult despre o raportare de suprafață la dimensiunea verticală a CECR. Perspectiva este una mai mult tradiționalist-structurală decât comunicativă/acțională, limba fiind prezentată ca sistem, (chiar și atunci când apar referirile la actele de comunicare, direcția nu este *funcție-formă*, ci *formă-funcție*, scenariile didactice fiind structurate după materialul lingvistic), iar competența comunicativă este echivalată cu competențele lingvistice.

(5) Toate cele semnalate sub (4) sunt vizibile în manuale în fiecare aspect. De la cuprins și secțiuni la tipuri de texte și de sarcini și chiar și la formularea itemilor, de la organizare până la cele mai mici detalii – toate trădează accentul mare pus pe abilitățile lingvistice.

(6) Am luat, pentru exemplificare, o singură activitate comunicativă, *citirea*, arătând că aceasta nu e înțeleasă altfel decât ca manifestare de abilități lingvistice. Textele-input sunt construite/simplificate sau selectate pe criterii lingvistice, iar tipurile de sarcini și modul în care sunt concepuți itemii reflectă destul de clar aceeași tendință de privilegiere a componentei lingvistice.

(7) Nu sugerăm faptul că insistența pe componenta lingvistică este greșită, ci doar că nu este suficientă, că există viață dincolo de competențele lingvistice. Modul în care funționează L1 este același cu modul în care funcționează L2. Unele competențe (generale, pragmatice) și strategii (vezi Tabelul 1) sunt formate în L1 și transferabile în procesul de achiziție L2. Condiția esențială care permite acest transfer este însă ca vorbitorul să realizeze că poate folosi L2 în aceleași scopuri în care folosește L1, că valorile care pot fi atribuite enunțurilor sunt aceleași în ambele limbi (actele de comunicare), doar modalitatea de expresie fiind diferită (Widdowson 2007: 18–20). Conștientizarea

acestui lucru de către autorii materialelor didactice de RL2 reprezintă primul pas pentru includerea celorlalte fațete ale competenței comunicative în conceperea syllabilor, pe criterii care țin (și) de limba în uz, nu (doar) de limba ca sistem.

Bibliografie

1. Bocoş 2017: Cristina Bocoş, *The Complexity and Accuracy of Noun Phrases with Modifiers in Written Productions of Learners of Romanian as a Foreign Language*, în *Studia Universitatis „Babeș-Bolyai”. Philologia*, LXII, nr. 2, 2017.
2. Council of Europe 2001: *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*, Council of Europe, Strasbourg, 2001.
3. Council of Europe 2018: *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*, Education Department Council of Europe, Strasbourg, 2018.
4. Halliday, Hasan 1976: M. A. K. Halliday, R. Hasan, *Cohesion in English*, London, Longman, 1976.
5. Vasiu 2014: Lavinia-Iunia Vasiu, *RLS – Testarea abilităților de receptare a mesajului oral, nivelul B2. Validitateta constructului,* în *Actele Conferinței aniversare 40 de ani de limba română ca limbă străină la UBB. 1974–2014*, Editori: Elena Platon, Antonela Arieșan, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, 2014.
6. Vasiu, Arieșan 2016: Lavinia-Iunia Vasiu, Antonela Arieșan, *Româna ca limbă străină – complexitatea și acuratețea gramaticală în vorbire, nivelul A1 (studiu de caz)*, *în Acta Technica Napocensis. Diversitate culturală și plurilingvism, a VI-a conferință națională cu participare internațională*, Series: Languages for Specific Purposes, vol. 16, nr. 4, Cluj-Napoca, 2016, p. 226–238.
7. Widdowson 2007 [1978]: Henry G. Widdowson, *Teaching Language as Communication,*Oxford, Oxford University Press, 2007.

Manuale și alte materiale didactice RL2

1. Platon *et alii* 2012: Elena Platon, Ioana Sonea, Dina Vîlcu, *Manual de limba română ca limbă străină: A1-A2*, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, 2012:
2. Dafinoiu *et alii* 2014: Cristina Dafinoiu, Veronica Nedelcu, Laura Pascale, *Limba română pentru străini (nivel începător)*, Constanța, Ovidius University Press, 2014.
3. Dafinoiu *et alii* 2014: Cristina-Valentina Dafinoiu, Laura Elena Pascale, *Limba română: manual pentru studenții străini din anul pregătitor (Nivel A1-A2)*, București, Editura Universitară, 2014.
4. Kohn 2016: Daniela Kohn, *Puls – Manual de limba română ca limbă străină (curs)*, ediția a II-a revăzută, Iași, Polirom, 2016.
5. Necula *et alii* 2017: Gina Aurora Necula, Anca Elena Răducan, Marilena Niță, Alina Preda, *Curs practic de limba română pentru studenți străini (B1+)*, Galați, Galați University Press, 2017;

6. Ursa, Mărcean 2018: Anca Ursa, Nora Mărcean, *Limba română medicală – Româna pentru obiective specifice*, Cluj-Napoca, Risoprint, Florești, Limes, 2018.

Anexă

Blogul Mariei

Post cu luminițe de Crăciun

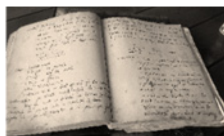


E primul an **în care**, de Crăciun, nu mergem la părinții mei, la țară**.** Au plecat în vizită la fratele meu, în Spania, **așa că**, anul acesta, fără miros de sarmale în toată casa, fără mămăligă, fără **salată de boeuf** fără boeuf 😊, fără **țuica** obligatorie înainte de masă, fără toată atmosfera aceea **cu care sunt obișnuită**. Daaar! Nu fără **COZONACI**! Crăciun fără sarmale... hm **asta** e deja destul de rău, însă fără cozonaci?! **Așa ceva nu s-a mai auzit**. 😊 **Se știe** că Moș Crăciun nici nu vine la casele unde nu **miroase a** cozonaci. 😊

(1) Cărciunul acesta nu este un Crăciun obișnuit pentru Maria. **A/F**

(2) Mariei îi pare rău că anul acesta nu mănâncă sarmale de Crăciun. **A/F**

Mama știe rețetele din memorie, nu folosește **cântarul** de bucărărie, face totul **„după ochi”** și rezultatul e excelent întotdeauna. Eu... ce pot să spun? Mulți prieteni au mâncat la mine și extrem (dar ex-trem!) de puțini dintre ei au ajuns la spital apoi. 😊 Glumesc. **Adevărul e că mă descurc** singură la felurile simple de mâncare, dar, atunci când vreau să fac prăjituri, nu pot fără „my precious”, caietul-minune cu rețete, primit de la mama și de la bunica.



(3) Maria gătește excelent orice fel de mâncare, inclusiv prăjituri. **A/F**

Așa am făcut și cozonacii **ăștia** din poză. Am respectat **literă cu literă** rețeta **scrisă** în caiet de bunica. Bine, am uitat să pun sare și nu am pus așa de mult zahăr vanilinat cât scrie acolo, dar asta nu cred că e **o mare problemă**. Au ieșit exact ca la mama acasă. **Adică**... arată și miros ca la mama acasă: Per-fect! La gust însă **nu seamănă cu** cozonacii mamei, **din păcate**. Mai mult, soțul meu spune că nu au niciun gust! Eu cred că trebuie să fie mulțumit, că **putea fi mai rău. Adică puteau** SĂ AIBĂ gust! 😊 Înțelegeți ce vreau să zic? Ca atunci când am încercat să fac „prăjitura *Tanti Firuța*”, după rețeta mamei, primită de la mătușa ei (**tanti** Firuța, evident), și, în loc de zahăr, am pus sare... Nu mai trebuie să vă spun că atunci **chiar**



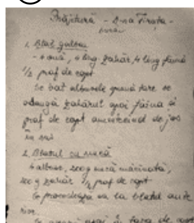


(4) Cozonacii Mariei sunt la fel de frumoși și de gustoși ca la mama ei acasă. **A/F**

(5) Acum nu e prima dată când Maria greșește ceva la prepararea unui desert. **A/F**

(6) Prietenilor Mariei le-a plăcut prăjitura *Tanti Firuța*. **A/F**

a avut gust prăjitura mea. L-au simțit toți prietenii invitați la cină. Și la cină, și două zile după cină. 😊 **Săracii!**



Nu râdeți prea tare. **Deocamdată**, sunt fericită că am reușit două din trei: mirosul și **aspectul**. Data viitoare, poate am noroc și cozonacul meu va avea și gust... apropiat de **cel** de acasă, făcut de mama. Acum, mă bucur că nu am rămas fără poză de postat în perioada asta, când toată lumea pune pe net ceva de Crăciun. N-am poză cu pomul de Crăciun, nici cu sarmale în farfurie, nici cu copii sau animale de companie în costum de Moș Crăciun, dar am niște poze superbe cu cozonaci frumoși! 😊

(7) Maria nu a pregătit cozonaci delicioși, dar este mulțumită de cum arată aceștia în poză. **A/F**

Aplicabilitatea didactică a biografiei lingvistice

Maria Suciu [*]

Abstract. *The usage of language biographies in teaching foreign languages.* Linguistic biographies represent a valuable instrument that can be used in teaching Romanian as a foreign language. They help the teacher to follow his students' progress, and to improve the communicative competence. Language biographies can be used as an evaluation method as well, and can provide a wide image on the language level, and on the communication strategies that the student uses. The usage of a biography during the language class becomes a much needed instrument to create speaking exercises in teaching languages. They can be used as different types of activities, such as writing or speaking.

Keywords: *class activities, language biographies, speaking and writting, communicative competence*

0. Introducere

Procesul de achiziție a unei limbi străine este un drum anevoios în care utilizarea instrumentelor de lucru potrivite este esențială pentru ca întreg procesul de învățare-evaluare să se centreze pe dezvoltarea corectă a competențelor fiecărui student. Unul dintre rolurile cele mai importante ale învățării limbii este acela de comunicare, deoarece comunicarea este una dintre nevoile primare ale unui individ în raport cu societatea. Pentru aceasta, studenții au nevoie de multe exerciții în care să fie nevoiți să utilizeze bagajul lingvistic pe care îl dețin, dar și să dezvolte diferite strategii de comunicare pentru a depăși eventualele blocaje în situația în care nu cunosc un cuvânt sau o expresie.

Lucrarea de față își propune să prezinte câteva activități prin care se pot utiliza biografiile lingvistice în cadrul procesului de predare-învățare a românei ca limbă străină. Fiecare dintre aceste activități poate fi adaptată la profilul studenților și se pot îmbina secvențele de vorbire cu cele de scriere. Vom începe prin prezentarea unui cadru teoretic care va cuprinde definirea biografiilor lingvistice și câteva concepte despre dezvoltarea competențelor de comunicare, iar în continuare vom descrie activitățile care pot fi realizate în clasă.

[*] Facultatea de Litere, Universitatea Babeș-Bolyai.

1. Cadrul teoretic

1.1. Biografiile lingvistice

În delimitarea cadrului teoretic, este necesar să trecem în revistă câteva dintre caracteristicile conceptului de biografie lingvistică, un domeniu nou, încă insuficient exploatat. Biografiile lingvistice sunt abordate în mai multe domenii de cercetare: în sociolingvistică, în studiile privitoare la fenomenul de migrație, didactică, documentele esențiale cuprinse în Pașaportul European[1] și, nu în ultimul rând, lingvistică, mai precis în analiza discursului.

Din punct de vedere didactic, BL reprezintă un instrument important pentru dezolvarea competențelor comunicative și se pretează unei duble utilizări. În primul rând, pentru studenți, reprezintă un prilej de întoarcere reflexivă, autoevaluare a nivelului de limbă și, totodată, conștientizare a greșelilor de limbă, care conduce spre corectarea acestora din urmă. În al doilea rând, pentru profesor, sunt un instrument prin care se pot înțelege nevoile fiecărui student, se pot îmbunătăți metodele de predare și, în același timp, ajută la adaptarea metodelor și activităților la cerințele educaționale ale studenților. Nu în ultimul rând, sunt o modalitate de a observa modul în care studenții utilizează repertoriul lingvistic.

Biografiile lingvistice sunt privite ca document actualizabil în care studentul își povestește experiențele lingvistice și interculturale cuprinse în procesul de învățare a uneia sau a mai multor limbi străine. Avantajul acestora este că pot fi mereu completate și modificate concomitent cu îmbogățirea bagajului lingvistic și dobândirea de noi experiențe. Considerăm că este important să se utilizeze în clasă, întrucât sunt, pe de o parte, un exercițiu de limbă, iar, pe de altă parte, un prilej prin care profesorul poate avea o imagine de ansamblu mai clară asupra nivelului de limbă al studenților.

BL nu au o structură fixă, cu toate că ele pot fi redactate în funcție de câteva criterii. Astfel, EAQUALS/ALTE[2] delimitează biografia lingvistică în patru părți, oferind pentru fiecare dintre acestea îndrumările și explicațiile necesare realizării activității:

1. *Obiectivele în procesul de învățare a limbii,* parte în care se vor cuprinde motivul pentru care o limbă străină este învățată, dar și componentele considerate importante. „Scopul acestei secțiuni este de a vă ajuta să înțelegeți

---

[1] Grilă de evaluare pe baza căreia deținătorul își descrie competențele în conformitate cu criteriile si standardele acceptate la nivel european prin intermediul CECRL.

[2] EAQUALS (European Association for Quality Language Services) este cea mai riguroasă și importantă asociație europeană de supervizare a standardelor de predare a limbilor străine. ALTE (Aociația Testatorilor de Limbi din Europa) este asociația furnizorilor de teste de limbi care cooperează pentru a promova o evaluare obiectivă a competențelor în limbile străine.

mai bine motivele pentru care învățați o anumită limbă și ce anume doriți să obțineți în acest proces. Dacă urmați un curs organizat, aceasta îi va permite profesorului dumneavoastră să planifice un program de curs care să țină seama de obiectivele dumneavoastră. Dacă învățați o limbă individual, vă va ajuta să decideți ce aveți de făcut" (EAQUALS/ALTE 2000: 3).

2. *Experiențele lingvistice scrise în ordine cronologică.* „În această secțiune veți face o prezentare, în ordine cronologică, a tuturor experiențelor dumneavoastră de învățare a limbilor. Veți include toate limbile cu care ați intrat în contact în copilărie, de exemplu, în familie sau în timp ce locuiați în străinătate sau în alte regiuni din țara dumneavoastră unde se vorbesc alte limbi, limbile pe care le-ați studiat în școală, vizitele făcute în alte țări sau alte limbi pe care le folosiți la serviciu" (EAQUALS/ALTE 2000: 3). Aici trebuie incluse toate limbile cunoscute, indiferent de nivelul atins sau modalitatea de achiziție. Scopul acestei secțiuni este de a crea o imagine de ansamblu clară asupra cunoștințelor lingvistice dobândite până în momentul redactării documentului.
3. *Experiențele lingvistice și interculturale cele mai însemnate*. „În această secțiune veți include toate experiențele interculturale care v-au influențat. S-ar putea ca acestea să vă fi îmbunătățit competența lingvistică și/sau cunoașterea și înțelegerea altei culturi. De exemplu, sunt mulți cei care se simt mai motivați în învățarea unei alte limbi după ce fac cunoștință cu o persoană dintr-o țară în care se vorbește limba respectivă, după ce petrec o vacanță în acea țară sau după ce fac o vizită acolo în cadrul unui schimb de experiență. Sau este posibil ca interesul dumneavoastră pentru o anumită limbă și cultură să fi crescut în urma lecturii unor cărți sau a audițiilor muzicale. Poate sunteți suporter al vreunei echipe sportive din țara respectivă. Gândiți-vă la felul în care toate aceste experiențe au contribuit la schimbarea atitudinii dumneavoastră față de limba și cultura respectivă" (EAQUALS/ALTE 2000: 4). Atunci când se discută despre experiența interculturală, este necesar ca atenția să se îndrepte spre diferențele culturale cele mai importante, spre toate experiențele, indiferent de natura lor. La fel de importante și demne de menționat sunt și eventualele neînțelegeri sau dificultăți întâmpinate din cauza șocului cultural. La final, este important, de asemenea, să se reflecteze asupra schimbărilor și influențelor provocate de experiența prezentată.
4. *Prioritățile lingvistice actuale, cuprinzând evaluarea fiecărui nivel atins.* „Scopul acestei secțiuni este de a vă permite evaluarea competențelor dumneavoastră lingvistice și stabilirea obiectivelor în cadrul procesului de învățare. Puteți să vă autoevaluați în mod periodic pentru a constata unde înregistrați progrese" (EAQUALS/ALTE 2000: 4).

Fiecare dintre cele patru secțiuni poate fi în permanență completată în funcție de evoluția lingvistică și integrarea în diferite medii care întregesc experiența interculturală. Biografiile lingvistice descrise în Pașaportul European se realizează exclusiv prin redactarea unui text, dar pot reprezenta o alternativă utilă de evaluare formativă, sub forma unui portofoliu care poate cuprinde un număr de texte, stabilit de profesor, și, evident, poate fi constituit printr-o activitate mai informală, în care studenții pot cuprinde și fotografii din călătorii, povestiri amuzante sau descrieri ale locurilor vizitate. Desigur, înainte de a redacta textul propriu-zis, se pot realiza activități de vorbire în clasă.

1.2. Competența de comunicare

Competența de comunicare în limbi străine este una dintre cele opt competențe-cheie definite de Cadrul european comun de referință pentru limbi (CECRL). Ea presupune înțelegerea și producerea mesajelor orale, de inițiere, susținere și încheiere a conversațiilor, pe de o parte, și de citire, înțelegere și redactare a textelor adecvate diferitelor situații de comunicare, pe de altă parte. Cu alte cuvinte, competența de comunicare presupune utilizarea limbii în timpul interacțiunilor cu alte persoane, moment în care limba devine un instrument care servește nevoilor individului. Tot în documentul menționat anterior (CECRL 2003: 1), competența de comunicare se constituie prin relația a trei componente specifice: componenta lingvistică, componenta sociolingvistică și componenta pragmatică, explicate prin caracteristicile lor. Componenta lingvistică vizează formarea deprinderilor lexicale, fonetice și sintactice, în vreme ce componenta sociolingvistică valorifică parametrii socioculturali ai utilizatorului limbii, iar componenta pragmatică se concretizează în utilizarea funcțională a resurselor lingvistice (realizarea funcțiilor comunicative, a actelor de vorbire), bazându-se pe schemele sau descriptorii schimburilor interacționale.

CECRL prezintă o abordare pragmatică asupra acestui fenomen, menționând că persoanele care învață și utilizează o limbă străină sunt „actori sociali (membri ai societății), care au de îndeplinit anumite sarcini (acestea nu sunt exclusiv de natură comunicativă) într-o serie de circumstanțe date, într-un mediu specific, în cadrul unui domeniu particular de activitate. În timp ce actele de vorbire se realizează în cadrul activităților comunicative, aceste activități se înscriu ele însele în cadrul mai larg al contextului social, singurul capabil de a da acestora deplina lor semnificație” (CECRL 2003: 15). Prin această idee se accentuează rolul limbii ca instrument de comunicare, descrisă, tot în același document, prin descrierea sistematică a procesului de învățare a unei limbi: „Utilizarea unei limbi, inclusiv învățarea ei, cuprinde un șir de acțiuni îndeplinite de persoane care, în calitate

de indivizi și de actori sociali, își dezvoltă un ansamblu de competențe generale, dar mai ales o competență de comunicare bazată pe exploatarea mijloacelor lingvistice. Ei utilizează competențele de care dispun în contexte și condiții variate, conformându-se diferitelor constrângeri în vederea realizării activităților comunicative, care permit receptarea și producerea textelor pe anumite teme asupra unor domenii specifice, aplicând strategiile corespunzătoare cele mai adecvate pentru îndeplinirea sarcinilor date. Controlul acestei activități de către interlocutori conduce la consolidarea sau modificarea competențelor" (CECRL 2003:15).

Având în vedere aceste idei, considerăm că scopul învățării unei limbi este unul pur comunicativ, iar limba devine un instrument aflat la dispoziția utilizatorului pentru a-l ajuta să-și creeze și dezvolte relații sociale. Dezvoltarea competenței de comunicare nu se poate realiza decât prin exerciții de vorbire și scriere, dar nu separat de predarea gramaticii sau a altor competențe, ci integrat, întrucât toate competențele sunt interconectate, nefuncționând una separat de alta.

Dezvoltarea competenței de comunicare se realizează prin activități care să îi determine pe studenți să interacționeze atât în perechi/grupuri, cât și cu profesorul. De asemenea, sunt necesare și activitățile de receptare și producere de texte orale și scrise. Întrucât actul comunicativ nu se rezumă doar la întrebări și răspunsuri scurte, ar fi recomandat ca activitățile să fie inspirate din situații de comunicare reale care îi pregătesc pe studenți pentru contextele din afara sălii de clasă. Una dintre aceste activități poate fi jocul de rol, în care se simulează o discuție la magazin, la restaurant sau la teatru. În cadrul acestei activități, unul dintre studenți preia rolul chelnerului sau al vânzătorului, iar celălalt, al clientului. Scopul activității este acela de utilizare a elementelor lexicale și gramaticale predate fără ca activitatea să pară îngrădită de exerciții gramaticale sau lexicale exhaustive. Un alt avantaj al acestui tip de activitate este că situația de comunicare este una cu care studenții sunt familiarizați; astfel, ei pot apela la cunoștințele empirice deținute. Altă strategie ar putea consta și în descrierea unor cuvinte prin intermediul propozițiilor. În timpul acestei activități, un student extrage un bilețel pe care se află un cuvânt și va trebui să descrie cuvântul întregii clase pentru a fi ghicit. În realizarea acestei activități, profesorul trebuie să pregătească înainte de curs bilețele pe care vor fi scrise cuvintele utilizate în acest joc. Un alt joc se poate baza pe formularea întrebărilor. Studentul primește un bilet pe care este scris un cuvânt. El îl arată colegilor, dar fără ca el să vadă cuvântul, și trebuie să formuleze cât mai multe întrebări la care colegii să răspundă pentru ca el să ghicească cuvântul scris pe bilet. Elementul lexical poate fi o legumă, un fruct, un obiect sau chiar o persoană celebră sau o profesie. La fel ca în cazul jocului anterior, profesorul are datoria de a pregăti bilete care conțin cuvintele.

2. Activități didactice

În contextul dezvoltării competenței de comunicare, putem crea câteva activități în care se utilizează biografia lingvistică. Fiind vorba despre o temă familiară, aceea a unei experiențe personale, considerăm că se poate utiliza încă de la finalul nivelului A1, după predarea timpului perfect compus.

Cea mai cunoscută metodă de a utiliza biografia lingvistică în timpul predării unei limbi străine a fost aceea prin care elevului i se cere să scrie un text unde să descrie modalitățile de învățare limbilor străine cunoscute. (Baroni, Bemporad 2011). Experiențele lingvistice și interculturale vor fi incluse într-un *portofoliu*, un dosar în care vor fi păstrate toate producțiile scrise în scopul de a se observa evoluția lingvistică. Procesul de achiziție a limbii este unul continuu, iar acest lucru se va reflecta în modul în care vor fi concepute textele prin utilizarea unor structuri mai simple, la nivelurile inferioare, și a structurilor mai complexe pe măsură ce se ajunge la nivelurile superioare. Considerăm că acest tip de activitate este foarte util, întrucât studenții învață să redacteze texte, dar și să utilizeze contextualizat elementele lexicale și gramaticale predate. Avantajul este că ei pot reflecta și în timp ce scriu, își pot corecta pe parcurs greșelile și, totodată, pot utiliza dicționare în cazul în care nu știu unele cuvinte sau structuri. Pe de altă parte, evaluarea nivelului de limbă al producțiilor este alterată de utilizarea surselor, profesorul nemaiputând detecta lipsurile studentului, acelea fiind acoperite de dicționare.

O altă activitate pe care o considerăm utilă este dezbaterea. Raphaël Baroni și Chiara Bemporad (2011) propun metoda conversației prin care fiecare student sau elev își povestește parcursul de învățare, realizându-se, astfel, schimbul de idei și informații. Fiind o activitate desfășurată în grupuri sau perechi, se concentrează exclusiv asupra întrebărilor pe care studenții le adresează unii altora. Spre deosebire de prima activitate propusă de cei doi autori, aceasta este una eminamente de vorbire. Este extrem de utilă, întrucât forțează elevul să se exprime spontan și să caute mijloacele lexicale adecvate pentru a se exprima atunci când uită un cuvânt. În opinia noastră, dezvoltarea competenței orale este foarte importantă și constă în aplicarea unui demers diferit față de cel pe care îl aplicăm în cazul activităților de scriere. În timpul activităților dedicate scrierii, studenților li se acordă un număr suficient de minute pentru a alege structurile potrivite și li se permite utilizarea dicționarelor pentru a căuta cuvinte sau conectori, fapt care le poate oferi un grad mai mare de confort. Totodată, este posibilă, la final, intervenția asupra coerenței textului. În timpul activității de vorbire, pe de altă parte, corectarea erorilor se realizează mai dificil și e necesar ca studentul să acorde mai multă atenție într-un

timp mai scurt structurilor la care apelează pentru a-și transmite mesajul și trebuie să fie atent la acordurile dintre subiect și predicat sau substantiv și adjectiv înainte de a rosti cuvintele. Acest tip de activitate este mai solicitant și îl face pe student mai conștient atât de nivelul pe care l-a dobândit, cât și de ceea ce poate exprima în limba pe care o studiază. În același timp, și profesorul poate observa mai ușor strategiile de comunicare și nevoile studenților. În completarea acestei activități, putem adăuga și înregistrarea relatărilor, pentru ca acestea să fie discutate în clasă în scopul îmbunătățirii producțiilor orale și îndosarierea lor în portofoliu, alături de textele scrise. Textele se pot analiza comparativ pentru a observa diferențele dintre textele scrise și cele orale, lucru care îi poate ajuta pe elevi să își înțeleagă propriul mod de structurare a discursurilor. Raphaël Baroni și Chiara Bemporad (2011) consideră că această activitate de relatare este importantă, fiindcă ea conduce la considerații generale cu privire la obiectivele și strategiile utilizate în procesul de însușire a limbii-țintă. După realizarea activității de vorbire, cei doi autori recomandă scrierea textelor rezultate.

O altă activitate de scriere propusă de autorii menționați anterior se bazează pe lucrul în perechi. Baroni și Bemporad propun ca fiecare elev să identifice, în prima parte a exercițiului, în textul altui coleg, modalitatea de învățare a limbii, dificultățile lingvistice și interculturale întâmpinate. În a doua parte a exercițiului, studenții trebuie să marcheze greșelile de limbă, să identifice și strategiile de comunicare și modalitățile de îmbunătățire a competențelor lingvistice. Activitatea se bazează pe un set cinci de întrebări propus de autori. Experimentul a fost aplicat unei grupe care studia limba franceză, dar întrebările se pot adapta la limba română ca limbă străină:

1. *Cum și de ce ați învățat franceză? Ce loc ocupă în țara dumneavoastră, în cadrul sistemului de educație, limba franceză? Cât de importantă era pentru dumneavoastră înainte de a vă înscrie la acest curs?*
2. *Ce lucruri (persoane, evenimente) au infleunțat, pozitiv sau negativ, dorința de a începe și de a continua studiul limbii franceze?*
3. *Ați fost într-o țară francofonă? Ce a însemnat acest lucru pentru dumneavoastră?*
4. *De ce ați ales acest curs de limba franceză?*
5. *În opinia dumneavoastră, cum ar putea acest curs de limba franceză să fie important în viața dumneavoastră?* (Baroni și Bemporad 2011: 123)

Utilitatea acestui tip de exercițiu poate consta și în faptul că studenții pot interacționa mai mult unii cu ceilalți și se pot cunoaște mai bine. Totuși, e important să avem în vedere profilul grupei de studenți, deoarece un feedback mai dur din partea unui coleg poate conduce la un efect negativ asupra celui care îl primește.

Cei doi autori, Baroni și Bemporad, propun continuarea acestui exercițiu prin redactarea unui text, trecând de la o activitate în grup sau în perechi la una individuală. În același cadru, cei doi propun și realizarea unor exerciții care să vizeze corectarea greșelilor și îmbunătățirea nivelului lingvistic.

Următoarea activitate descrisă în același articol de autorii menționați anterior propunea utilizarea unui forum punând accentul pe experiențele de însușire. Exercițiul a fost aplicat unei grupe de studenți, în vârstă de 20 de ani, având în momentul experimentului nivelul B2. În cadrul acestei activități, studenții erau invitați să publice, pe o platformă de internet, experiențele personale acumulate din momentul în care au început procesul de achiziție a limbii până la data publicării pe forum. Fiind vorba despre o platformă online, stilul de redactare a fost unul informal, astfel încât procesul redactării a devenit mai simplificat, în comparație cu o activitate în care se cere redactarea unui text care să urmeze rigorile formale. Prin acest forum, studenții nu au avut doar acces la textele colegilor lor, ci au putut să și răspundă la întrebări pe diverse teme de discuție. Desigur, fiecare dintre ei avea obligația de a fi activ pe forum cel puțin de trei ori pe săptămână, fie prin lansarea unui nou subiect de discuție, fie prin participarea la unul deja existent. Acest experiment a durat trei săptămâni și s-a finalizat printr-un chestionar de evaluare și o discuție în clasă.

Suntem de părere că acest tip de experiment poate fi foarte util, fiindcă pentru studenți e mai ușor să se exprime în mediul online, unde sunt protejați de ecranul calculatorului și unde pot participa la diferite subiecte de discuție mai ușor. Pe de altă parte, scriind pe un forum, nu se redactează un text formal, structurile tind să nu fie atât de complexe ca în cazul unui text solicitat în clasă și profesorii nu mai pot avea o privire clară asupra nivelului de limbă. Cu toate acestea, credem că o discuție pe un forum este importantă pentru studenți, mulți dintre ei simțindu-se mai confortabil să își împărtășească experiențele scriind într-o manieră informală și nu într-una formală. De asemenea, considerăm că utilizarea forumului face procesul de predare mai puțin rigid și apropiat de zona lor de confort.

La activitățile discutate anterior, mai putem adăuga încă două, una dintre acestea concentrându-se pe redactarea de texte. Prima activitate este una de vorbire, care se va realiza în perechi, și constă într-un interviu. Propunem ca cei doi studenți să realizeze un interviu utilizând un set de întrebări primit de la profesor și să înregistreze răspunsurile oferite. După înregistrare, fiecare dintre ei își va asculta producția și va avea posibilitatea să își corecteze erorile, în cazul în care ele apar. Acest experiment a fost realizat împreună cu câțiva studenți din cadrul programului de An pregătitor, dar ei nu au lucrat în perechi, ci profesoara i-a înregistrat pe fiecare dintre ei. După înregistrare, studenții și-au ascultat răspunsurile, unii dintre ei chiar

sesizându-şi propriile greşeli, în timp ce ale altora au fost marcate și explicate de către profesor. Setul utilizat, al cărui scop nu este pur didactic, este alcătuit din douăsprezece întrebări care vizează atât informații personale, cât și experiențele care privesc procesul de achiziție a limbii și puncte de vedere.

1. *De unde sunteți?*
2. *Unde ați crescut?*
3. *Ce limbă/limbi vorbiți acasă? Cu cine vorbiți această limbă/aceste limbi?*
4. *Ce alte limbi mai cunoașteți?*
5. *De ce ați învățat aceste limbi? Cu cine le vorbiți?*
6. *De ce învățați limba română?*
7. *Când și unde ați început să învățați limba română?*
8. *Ce este cel mai uşor în limba română?*
9. *Ce dificultăți ați avut în procesul de învățare a limbii române (înțelegere, gramatică, scriere, vorbire)? Explicați.*
10. *Credeți că locuind în România vă ajută să învățați mai ușor limba română?*
11. *Când și cu cine vorbiți în limba română?*
12. *Ce părere aveți despre mentalitatea românilor?* (Suciu 2009: 843)

În acest caz, considerăm că redactarea textelor nu ar mai fi necesară, așa cum recomandau Baroni și Bemporad pentru activitățile propuse în articolul lor, fiindcă înregistrarea răspunsurilor este suficientă pentru a le putea observa și analiza.

Următoarea activitate pe care o vom propune este, după cum menționam anterior, dedicată secvențelor de scriere. O altă diferență față de interviu este că pentru această activitate studenții vor crea biografia lingvistică a unui personaj fictiv pe baza unor imagini, textul compunându-se similar unui *story telling.* E posibil ca imaginile să nu aibă o ordine stabilită de profesor, să fie oferite pe fișe separate, iar studenții să le ordoneze și să redacteze povestea. De asemenea, activitatea se poate realiza și cu ordinea prestabilita de profesor. Pentru realizarea activității, clasa se va împărți în grupuri de trei sau patru studenți și fiecare grup va primi fișele cu imagini și câteva informații despre personajul poveștii lor (nume, vârstă, naționalitate, țara și orașul de unde este). Nu vor lipsi însă expresiile utile, temporale și cauzale, pe care studenții trebuie să le folosească în redactarea poveștii, cum ar fi: *în urmă cu/acum o săptămână/o lună/un an; după/după aceea/după ce; pentru că/deoarece; după o săptămână/o lună/un an; în prezent*.

În corpul biografiilor lingvistice, putem observa și fenomene de calc lingvistic, nu doar erori gramaticale sau lexicale, întrucât respondenții sunt supuși unei situații de comunicare de cele mai multe ori spontane, fiind nevoiți să ofere răspunsuri unor întrebări chiar dacă nu dețin toate elementele lexicale necesare situației. Unul dintre exemplele pe care le putem oferi în sprijinul acestei afirmații este

expresia calchiată *„explozie în capul meu”* („mind blowing”), utilizată pentru a exprima dificultățile întâmpinate în procesul de învățare a limbii române, în special în cazul dativului și al acuzativului.

3. Concluzii

Pentru a concluziona, vom reitera ideea potrivit căreia biografiile lingvistice sunt un instrument important în predarea tuturor limbilor străine, nu doar a limbii române ca limbă străină, fiindcă contribuie semnificativ la dezvoltarea competenței de comunicare prin contextualizarea elementelor lexicale și gramaticale predate. Utilitatea acestora este dată de imaginea amplă pe care o conturează asupra nivelului dobândit de studenți, conducând la diminuarea erorilor și îmbogățirea bagajului lexical. În același timp, abordând o temă familiară, facilitează schimbul de opinii și dialogurile dintre studenți. Cu excepția rolului ei lingvistic, biografia lingvistică se transformă și într-un mijloc prin care studenții ajung să se cunoască și să relaționeze mai bine, atât între ei, cât și cu profesorul.

Bibliografie

1. EAQUALS/ALTE, 2000: Biografia Lingvistică (Parte componentă a Portofoliului European al Limbilor EAQUALS/ALTE).
2. Baroni, Bemporad 2011: Raphaël Baroni, Chiara Bemporad *Exploitation de la démarche biographique en classe de langue*, în „A contrario”, 15/2011, p. 117–133.
3. CECRL 2003: *Cadrul european comun de referință pentru limbi. Învățare. Predare. Evaluare,* Diviziunea Politici lingvistice Strassbourg, traducere coordonată și revizuită de George Moldovanu. Chișinău, Tipografia Centrală, 2003.
4. Simon, Thamin 2009: Diana-Lee Simon, Nathalie Thamin, *Réflexions épistémologiques sur la notion de biographies langagières,* în „Carnets d'Atelier de Sociolinguistique”, 4/2009, Paris, 2009, p. 15–33.
5. Suciu 2019: Maria Suciu, *Linguistic biography as evaluation method,* în „Journal of Romanian literary studies”, 16/2019, Târgu-Mureș, 2019, p. 839–835.

Predarea limbii române ca limbă de specialitate la Universitatea de Stat din Sankt Petersburg

Anna Kubasova [*]

Abstract. *Teaching the Romanian Language as the Major Specialization at St. Petersburg State University.* Firstly, the article highlights the academic traditions of teaching Romanian at St. Petersburg University, which were set up at St. Petersburg Imperial University 181 years ago in 1839. As the main field of study Romanian has been taught at St. Petersburg University continuously for 63 years since 1957, when the Section of Romanian language and literature was created within the Department of Romance Philology. Secondly, the paper describes the current bachelor's programme „Romanian", present-day students' activities and accomplishments.

Keywords: *Romanian as a foreign language, the Romanian language as the major specialization, bachelor's programme „Romanian", St. Petersburg State University.*

Participarea la conferința internațională „Discurs polifonic în româna ca limbă străină", găzduită de Institutul Limbii Române ca Limbă Europeană și de Departamentul de limbă, cultură și civilizație românească din cadrul Facultății de Litere a Universității Babeș-Bolyai (18–19 octombrie 2019), m-a bucurat și m-a inspirat foarte mult. În inima mea, Cluj-Napoca va rămâne mereu un oraș frumos și plin de farmec, unde mă simt ca acasă grație ospitalității clujenilor. Folosind această ocazie, țin să-mi exprim gratitudinea organizatorilor acestei întruniri științifice pentru atmosfera primitoare și deschisă către schimbul de opinii și pentru posibilitatea de a descoperi noi materiale didactice și idei însuflețitoare în metodica predării limbii române ca limbă străină.

Articolul actual este dedicat atât tradiției predării limbii române studenților ruși la Universitatea de Stat din Sankt Petersburg, cât și evenimentelor legate de studierea limbii române în ziua de azi.

I. Ca limbă de specialitate, româna se învață la Universitatea din Sankt Petersburg fără întrerupere de 63 de ani, începând din 1957 – anul înființării Secției de limba și literatura română în cadrul Catedrei de filologie romanică. Pe data de 26 mai 2018 a avut loc conferința internațională „60 de ani de predare a

---

[*] Lector univ. dr., Catedra de filologie romanică, Universitatea de Stat din Sankt Petersburg, Federația Rusă, a.kubasova@spbu.ru.

limbii române la Universitatea de Stat din Sankt Petersburg". Conferința a reunit reprezentanții corpului diplomatic al Ambasadei României în Federația Rusă și ai Consulatului General al României la Sankt Petersburg, cercetătorii și cadrele didactice din Rusia și România, dar și absolvenții Universității de Stat din Sankt Petersburg.

Temele comunicărilor susținute la conferință erau despre acei romaniști eminenți care au inițiat tradiția predării și a cercetării limbii române, despre diversele modalități de traducere a construcțiilor cu supin din română în rusă, dar și despre particularitățile culturii și ale tradițiilor românilor din estul Serbiei, câteva aspecte din istoria limbii române și multe altele. Au fost aproximativ 30 de comunicări[1].

Au venit la jubileu și prietenii secției – profesorii clujeni Doina și Ilie Rad. Ilie Rad, profesor la Departamentul de Jurnalism și Media Digitală al Facultății de Științe Politice, Administrative și ale Comunicării din cadrul Universității Babeș-Bolyai, a publicat un reportaj despre conferință în revista *România literară* (Rad 2018).

După conferință a apărut pe Internet un număr special al revistei științifice *Древняя и Новая Романия* (Romania cea veche și cea nouă), consacrat celor 60 de ani de predare a limbii române la Universitatea de Stat din Sankt Petersburg. Acest număr conține articolele dedicate cercetării limbii române, culturii României, comparației românei cu celelalte limbi romanice etc. (ДНР 2018). Articolul nostru, scris în limba rusă împreună cu Daria Nichiticina Semenova, profesoară de limba română a Catedrei de filologie romanică a Universității de Stat din Sankt Petersburg, este dedicat descrierii amănunțite a conferinței și istoriei predării limbii române la Universitatea din Sankt Petersburg (Кубасова, Семенова 2018). Articolul este de asemenea disponibil online pe site-ul https://elibrary.ru.

Discuțiile desfășurate, atenția participanților la conferință față de comunicările prezentate și interesul acordat dezvoltării relațiilor științifice și culturale dintre Federația Rusă și România ne dau speranța că în viitorul apropiat vor fi inițiate noi proiecte româno-ruse.

II. Tradițiile academice ale predării limbii române au fost fondate în Imperiul Rus acum 181 de ani, când, în 1839, la Universitatea Imperială din Sankt Petersburg a fost deschisă catedra de limba valaho-moldovenească, ce a existat până în 1858.

Studierii limbii române în Rusia în intervalul cuprins între anii treizeci ai secolului al XIX-lea și mijlocul secolului al XX-lea i-au fost dedicate două articole ample scrise în limba rusă de către Marina Domosiletskaia, colaborator științific principal al Institutului de cercetări lingvistice din Sankt Petersburg.

[1] Programul conferinței este publicat pe site-ul Universității de Stat din Sankt Petersburg: http://phil.spbu.ru/nauka/konferencii/arhiv/konferencii-2017-2018-goda/60.pdf (accesat la 01.08.2020).

Articolele sunt disponibile online. Primul articol dezbate studierea limbii române și a culturii românilor (în perioada sec. XIX – începutul sec. XX) și conține 100 pagini (Домосилецкая 2009). Cel de-al doilea articol reprezintă un studiu dedicat învățării limbii române în Rusia în cea de-a doua jumătate a secolului XX și cuprinde 30 pagini (Домосилецкая 2011).

Istoria predării limbii române la Universitatea din Sankt Petersburg în secolele XIX–XX este o temă foarte interesantă, cu un istoric teoretic și fundamental aparte. De exemplu, manualul scris în 1840 *Начертание правил валахо-молдавской грамматики (Schițarea unor reguli ale gramaticii valaho-moldovenești)* (Гинкулов 1840) de către Iacov Ghinculov, profesor al universității din Sankt-Petersburg între anii 1838–1858, este considerat a fi primul manual de limba română scris în rusă (pentru mai multe detalii cu privire la acest subiect, a se vedea Домосилецкая 2009: 61–68).

În secolul al XX-lea un rol extrem de important în dezvoltarea romanisticii l-a jucat academicianul Vladimir Șișmariov. Fiind erudit, știa limbile vechi, cele romanice, germanice, inclusiv scandinave, studia limbile albaneză, finlandeză și bască, cerceta câteva aspecte ale istoriei limbii române. La inițiativa lui, predarea limbii române a fost introdusă în cadrul catedrei de filologie romano-germanică. În anul 1948, din structura catedrei sus-numite s-a format catedra de filologie romanică, în componența căreia intrau secțiile de limba franceză, spaniolă și italiană. În 1957, anul decesului marelui savant V. F. Șișmariov, șef al catedrei de filologie romanică, a fost înființată secția de limba română care funcționează fără întrerupere până în prezent.

Elevul academicianului V. F. Șișmariov, Ruben Budagov, a lucrat la Universitatea din Leningrad, iar apoi la Universitatea Lomonosov din Moscova. În 1958 a scris monografia *Этюды по синтаксису румынского языка (Studii despre sintaxa limbii române)* (Будагов 1958). Reputatul filolog Onufrie Vințeler, profesor universitar și cetățean de onoare al Municipiului Cluj-Napoca, își amintește cu căldură de R. A. Budagov în monografia sa *Portrete și cărți*: „Dacă auzea că se află un român în Facultatea de Filologie sau Institutul de Lingvistică îl invita la o parolă, îi propunea ajutorul, sprijinul său. Personal am beneficiat de sprijinul neprecupețit al lui R. A. Budagov în perioada stagiului de doctorat” (Vințeler 2005: 99).

Un alt savant, Raymund Piotrowski, de asemenea elevul academicianului V. F. Șișmariov și absolvent al secției de limba franceză a Universității din Leningrad, întemeietorul ingineriei limbajului în Rusia și un romanist de seamă, cerceta diferite aspecte ale limbii române. R. Piotrowski a vorbit într-un interviu despre motivele care l-au îndemnat să studieze limba română încă din anii studenției: „[...] eram

conștient că, pentru un romanist calificat (cum doream eu să fiu), era obligatorie cunoașterea materialului românesc [...]” (Piotrowski 2006: 64). Despre bibliografia și lucrările științifice ale lui R. Piotrowski, a se vedea (Vințeler 2005: 238–246).

La baza fondării, formării și dezvoltării secției de limba română au stat lectorul conferențiar Elena Gheorghievna Golubeva și profesorul universitar Tamara Aleksandrovna Repina.

Elena Gheorghievna Golubeva a predat limba română timp de 5 ani (din 1957 până în 1962). În 1962, în cadrul catedrei de limbi romanice, s-a înființat secția de limba portugheză și E. G. Golubeva a început să lucreze mult cu această limbă romanică. E. G. Golubeva era un traducător și un interpret foarte talentat, care a creat un curs de fonetica limbii portugheze și a tradus poezia și proza din portugheză, galiciană și română în rusă. E. G. Golubeva a fost aleasă membru corespondent al Academiei internaționale a culturii portugheze. În anii 2007–2011 Elena Gheorghievna Golubeva a ținut un seminar de traducere artistică cu studenții secției de limba română.

Tamara Aleksandrovna Repina a creat școala academică de limba română la Universitatea din Sankt Petersburg, unde a predat aspecte practice și teoretice ale limbii române timp de 50 de ani, începând din 1958. Ba mai mult, ea a elaborat metodica predării limbii române vorbitorilor de limba rusă și a creat diferite manuale care și în ziua de azi reprezintă materialul de studiu al studenților.

Mai jos este prezentat un fragment din interviul doamnei profesoare din revista *Veac nou* din îndepărtatul 1961: „– Aveți mulți studenți? – Aproape 20. Anul școlar 1961–1962 ne va da prima promoție de absolvenți. Așteptăm evenimentul cu emoție. Vom avea și noi «românii» noștri [...] studenții noștri se interesează foarte mult de România, de viața poporului român [...] ei citesc cu regularitate ziarele și revistele românești pe care le primim în număr foarte mare, și discută apoi articolele citite [...]” (Repina 1961).

Primul manual de limba română scris de către T. A. Repina a apărut în 1968 (Репина 1968). Manualul de limba română (a doua ediție), scris în colaborare cu I. P. Zaiuncikovski și T. Nicolescu, colegii din Moscova și București, este o carte de căpătâi a tuturor româniștilor de la Universitatea din Sankt Petersburg (Заюнчковский, Николеску, Репина 1996). T. A. Repina și I. P. Zaiuncikovski au scris un manual de limba română adresat studenților din anii doi și trei (Заюнчковский, Репина 1989). Printre manualele prețioase pentru pregătirea specialiștilor în limba română sunt manualul de istorie a limbii române (Репина 2002) și manualul de gramatica teoretică sau explicativă a limbii române (Репина 2003). T. A. Repina a scris în colaborare cu colegii din Moscova, T. B. Alisova și M. A. Tariverdieva, un manual actual pentru toți studenții-romaniști – *Введение в*

романскую филологию (Introducere în filologia romanică) (Алисова, Репина, Таривердиева 2007). În 1996 a apărut un manual unic dedicat tipologiei comparate a celor cinci limbi romanice (franceza, italiana, spaniola, portugheza, româna) (Репина 1996), pentru care doamnei T. A. Repina i s-a atribuit premiul universitar „Pentru cea mai bună lucrare științifică” (1997).

În anul 1999, prin decretul președintelui Federației Ruse, doamnei T. A. Repina i s-a decernat titlul de onoare „Lucrător emerit al învățământului superior din Federația Rusă” „pentru merite în muncă științifică, contribuția semnificativă în pregătirea specialiștilor de înaltă calificare”. În anul 2007 Academia Română i-a conferit doamnei Tamara Repina diploma „Meritul academic” „pentru merite deosebite în promovarea limbii române” și titlul de membru de onoare al Institutului de Lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti” al Academiei Române „pentru contribuția deosebită la activitatea acestuia”.

Tamara Aleksandrovna Repina a făcut foarte multe pentru dezvoltarea interesului față de cercetarea limbii române și promovarea studierii românei, iar eu, personal, doresc să exprim profunda recunoștință față de îndrumătorul meu științific pentru cunoștințele acumulate și pentru toate contribuțiile aduse de Domnia Sa în sfera studiilor de lingvistică a limbii române, contribuții importante ce au dus și încă vor duce la formarea multor generații de filologi romaniști.

Prof. O. Vințeler a scris un medalion detaliat despre viața și activitatea științifică a T. A. Repina (Vințeler 2005: 256–270), prof. Ilie Rad a scris un articol *Tamara Aleksandrovna Repina – o romanistă de excepție* (Rad 2006) și a luat un amplu interviu, în care T. A. Repina povestește despre secția de limba română, despre studiile și lucrările sale științifice (Repina 2006). Întreaga bibliografie și descrierea drumului academic și științific al T. A. Repina sunt prezentate în volumul omagial expus online (РЯ 2007).

III. Actualmente studenții programului de licență „Limba română” din cadrul Universității de Stat din Sankt Petersburg învață româna ca limbă de specialitate timp de 4 ani. În prezent pot alege ca a doua specialitate una dintre limbile romanice: franceza, italiana, spaniola sau portugheza. Studenții învață amănunțit fonetica, gramatica, morfologia, lexicologia, sintaxa și istoria limbii române. După absolvirea programului de licență pot să-și continue studiile la programele masteratului (de exemplu, „Limbi romanice”) la Alma Mater sau la universitățile din România. Absolvenții programului lucrează în mai multe domenii, ca cercetători științifici, cadre didactice, traducători, interpreți, ghizi, redactori etc.[2]

---

[2] Descrierea programului de licență „Limba română”, adresată celor interesați să se înscrie la Universitatea de Stat din Sankt Petersburg în anul 2020, este disponibilă online: https://spbu.ru/postupayushchim/programms/bakalavriat/rumynskiy-yazyk (accesat la 03.08.2020).

În anul academic 2019–2020 studentele noastre (de data aceasta avem numai studente) sunt în anul III. Doamna profesoară Daria Nichiticina Semenova și cu mine încercăm să participăm cu ele la diferite proiecte dedicate culturii României, care se desfășoară la Sankt Petersburg. Numesc numai câteva asemenea evenimente.

1) În anul 2019 pe 1 martie am participat la sărbătorirea Mărțișorului la Muzeul de Antropologie și Etnografie (Kunstkamera), unde studentele au recitat două poezii *De pe-o „bună dimineață”* de Otilia Cazimir și *Primăvara* de Vasile Alecsandri[3].

Recitarea poeziilor în română este un exercițiu fructuos. În primii doi ani de învățământ academic studentele au învățat circa 20 de poezii scrise de diferiți poeți români. Am început cu cea mai simplă dintre ele – *Într-o grădină* de Ienăchiță Văcărescu. La serata jubiliară în primăvara lui 2018 studentele au recitat *Zdreanță* de Tudor Arghezi, *Pe lângă plopii fără soț* de Mihai Eminescu. De asemenea, la cursuri am studiat *La steaua…* și *Somnoroase păsărele* de Mihai Eminescu, *Acuarelă* de Ion Minulescu, *Trei sferturi în cer* de Adrian Păunescu, *Frumusețea* de Lucian Blaga, *Ce bine că ești* de Nichita Stănescu, *Gelozie*, *Cântec* și *Primăvară* de George Topârceanu, *Decembre* de George Bacovia și alte poezii minunate. Ideea principală a fost de a alege acele poezii pe care le putem asculta în interpretarea actorilor și a cântăreților români (Tudor Gheorghe, Nicu Alifantis, Maria Răducanu, Mădălina Amon) sau chiar a unor formații muzicale (de pildă, „Mondial”, „Firma” cu Ana Blandiana). Această combinație a poeziei cu muzica inspiră mult și ajută la o mai bună însușire a limbii învățate.

2) Spre bucuria noastră, la Sankt Petersburg vin din când în când oamenii de cultură din România. Cu prilejul președinției României în Uniunea Europeană, la invitația Ambasadei României în Federația Rusă și a Consulatului General al României la Sankt Petersburg, am ascultat programul „Sunetele orgii” interpretat de renumitul organist din Sibiu, domnul Remus Henning, care a concertat la Catedrala romano-catolică din Moscova și la Biserica evanghelico-luterană a Sf. Maria din Sankt Petersburg[4].

3) În octombrie 2018 la Sankt Petersburg au venit muzicienii și muzicologii Academiei de Muzică „Georghe Dima” din Cluj-Napoca, membri ai ansamblului de muzică liturgică medievală „Schola Transylvanica”. În cadrul seminarului muzical, denumit „Искусство, победившее время” („Arta care a învins timpul”),

---

[3] Reportajul despre festivitate este disponibil pe site-ul muzeului: http://www.kunstkamera.ru/news_list/museum/v_kunstkamere_vstretili_vesnu (accesat la 03.08.2020).

[4] Afișul concertului la Moscova: https://artbene.ru/concert/10-04-2019/, anunțul concertului la Sankt Petersburg: https://vk.com/stmariaconcert?z=photo-20695873_456239287%2Falbum-20695873_00%2Frev (accesat la 03.08.2020).

ansamblul a participat la un concert consacrat muzicii spirituale, ocazie cu care au prezentat muzica gregoriană. Proiectul a fost organizat de Conservatorul de Stat „N. A. Rimskii-Korsakov" din Sankt Petersburg[5].

Au fost multe alte evenimente culturale, însă m-am limitat a le menționa și prezenta pe acestea două, deoarece ele au un impact cultural asupra procesului de învățare a limbii române. De asemenea, ne bucurăm cu toții, profesorii și studenții, când vin musafiri din România, îi așteptăm cu drag la Sankt Petersburg și ne străduim să le arătăm orașul nostru.

4) Spre deosebita noastră încântare, romånca din București, Bianca Chirilă, a studiat timp de doi ani la programul de masterat „Literatura rusă" al Universității de Stat din Sankt Petersburg. Bianca a devenit o bună prietenă a secției noastre, ocazie cu care am reușit să organizăm diferite șezători cu ceai și convorbiri despre cultura română. Credem că a fost o posibilitate plăcută pentru studentele noastre să pună în practică cunoștințele de limba română acumulate de-a lungul anului universitar. Bianca a participat la jubileul secției cu comunicarea științifică *Simbolismul în poezia rusă și română*, la baza căreia a stat paralela literară dintre poeții simboliști Alexandru Macedonski și Konstantin Balmont.

Susținerea lucrărilor de an și de licență ale studenților cu participarea specialiștilor de limba română și a vorbitorilor nativi care locuiesc la Sankt Petersburg este o idee productivă, care dă rezultate. În decembrie 2019 am reușit să organizăm o astfel de întâlnire în mod personal cu mai mulți profesioniști, inclusiv o româncă, iar în perioada predării nevoite la distanță din primăvara 2020 am invitat-o pe Bianca să participe online la discuția lucrărilor de an pe aplicația „Zoom".

Considerăm că orice evenimente academice, mese rotunde, serate, întâlniri prietenoase etc. cu participarea vorbitorilor nativi ai limbii române este un impuls bun pentru studenții noștri să-și aprofundeze cunoștințele și să-și lărgească orizontul. În primăvara lui 2019 am reușit să organizăm evenimentul denumit „O seară poetică", ocazie cu care le-am invitat pe cele două românce care își făceau studiile la alte universități din Sankt Petersburg. Studentele au pregătit pentru oaspeții noștri o excursie în română în curtea Facultății de Litere a Universității din Sankt Petersburg, care găzduiește Parcul de Sculptură Contemporană, inclusiv monumentul diplomatului și omului de litere Antioh Cantemir, apoi fiecare participant al seratei recita o poezie preferată în română sau rusă. Printre autorii aleși

[5] Fotografia participării ansamblului la concertul final de la Academia de Stat de Artă și Industrie „A. L. Ştigliț" din Sankt Petersburg și alte materiale despre seminar sunt expuse online: https://vk.com/medieval_seminar?z=photo-170725032_456239313%2Fwall-170725032_106 (accesat la 03.08.2020).

erau Iosif Brodski, Anna Ahmatova, Mihai Eminescu, Marin Sorescu, Adam Puslojić ș.a. Suntem întotdeauna deschiși pentru idei și proiecte noi care implică, dacă e posibil, și participarea studenților.

5) În septembrie 2018 și 2019 am participat cu studentele la festivalul internațional „Открой свою Европу в Эрмитаже” („Descoperă-ți Europa în Ermitaj”), găzduit de Muzeul Ermitaj[6], unde am și predat cu mare plăcere o lecție de română. La acest festival fiecare țară din Uniunea Europeană a avut posibilitatea să-și prezinte cultura și tradițiile. Acest format de a povesti despre România și limba română tuturor celor interesați în interval de o jumătate de oră este un obiectiv interesant din punct de vedere didactic. Studentele au pregătit circa 80 de slide-uri despre cultura României, atracții turistice, deosebirile limbii române. S-au bucurat de succes încurcăturile de limbă pe care publicul le repeta foarte vesel (de exemplu: *o întâmplare întâmplătoare s-a-ntâmplat din întâmplare; oaia aia e a ei, eu i-o iau; șase sași în șase saci*).

6) În noiembrie 2019 am văzut cu studentele spectacolul „Caro(u)sel” cu actorii teatrului „Bulandra”, în regia lui Andrei Șerban. Spectacolul a fost prezentat în cadrul Olimpiadei Teatrale Internaționale pe care Sankt Petersburg a găzduit-o în anul 2019[7]. Spectacolul era în română, iar subtitrarea în rusă era arătată pe ecran. Traducerea din română în rusă a fost realizată de către Anna Vlasiuk, absolventă a secției de limba română. Sperăm că pe viitor vom avea posibilitatea de a vedea mai multe proiecte teatrale românești în Petersburg.

7) În cadrul festivalului de cinema „Zilele Francofoniei”, în martie 2019, sub auspiciile Consulatului General al României la Sankt Petersburg am avut plăcerea să vedem cu studentele filmul „Coborâm la prima”, realizat de regizorul Tedy Necula[8]. Am dori ca cinematograful românesc să fie mai bine cunoscut publicului rus.

8) Cu sprijinul Consulatului General al României la Sankt Petersburg, împreună cu studentele noastre și alte persoane interesate de cultura României, am avut ocazia de a vizita expoziția renumitului pictor român Adrian Ghenie, desfășurată în perioada noiembrie 2019 – martie 2020 în muzeul Ermitaj. Această expoziție este o dovadă a faptului că legăturile dintre culturile României și Rusiei sunt mai puternice decât s-ar crede. La expoziție erau prezentate 12 tablouri, inclusiv cele create de către maestru sub influența reproducerilor din albumul Ermitajului dedicat

---

6 Poza cu standul României din 22.09.2018 și alte materiale despre festival sunt disponibile online: https://vk.com/photo-29831651_456240087 (accesat la 04.08.2020).

7 Informația despre spectacol pe site-ul Olimpiadei Teatrale: https://theatreolympics2019.com/ru/events/karusel/372 (accesat la 04.08.2020).

8 Afișul festivalului de cinema: https://www.institutfrancais.ru/fr/saint-petersbourg-nord-ouest-russie/francophonie-2019-saint-petersbourg (accesat la 04.08.2020).

picturii olandeze din secolele XVII–XVIII, reproduceri pe care artistul le cerceta cu atenție în copilărie[9]. Un tablou al lui Adrian Ghenie, „Vânătorul”, a fost făcut cadou muzeului Ermitaj.

9) În vara anului 2019, grație susținerii Consulatului General al României din Sankt Petersburg, studentele noastre au fost în România pentru prima dată la festivalul muzical „ICon Arts Transilvania”[10]. Conform spuselor lor, aceasta a fost o călătorie splendidă. Au fost cucerite de frumusețea peisajelor din Transilvania, ospitalitatea românilor și talentul muzicienilor și al artiștilor.

IV. Ne bucurăm că avem la îndemână destul de multe manuale de limba română. Cu toate acestea, având în vedere că nu predăm româna în imersiune lingvistică, ne folosim de această ocazie pentru a exprima așteptările noastre în legătură cu materialele didactice propice învățării românei ca limbă străină.

1) Apreciem manualele de româna ca limbă străină pentru nivel avansat scrise de prof. Ileana Macari (Macari 2018) și prof. Ionuț Geană (Geană 2014), ne ajută mult în practica predării. Am făcut cu plăcere mai multe exerciții de înțelegerea textelor audio din manualul prof. I. Geană. În general ne interesează materialele autentice audio cu exerciții adaptate nivelului vorbitorilor nonnativi, mai precis manualele de româna ca limbă străină pentru nivelul C1 cu exerciții audio și chei de rezolvare (în cazuri dificile – cu comentariu).

2) Avem nevoie de cărți cu texte literare adaptate pentru începători (nivelurile A1–A2). Persoanele care abia încep să studieze româna destul de des sunt dornice să citească literatură în original, dar n-o pot accesa pentru că n-au studiat încă conjunctivul, perfectul simplu și mai-mult-ca-perfectul sau lectura este mult prea dificilă, deoarece n-au un vocabular destul de bogat. Studenților nu le este ușor să citească povești sau basme din cauza multor arhaisme și regionalisme. Luând în seamă aceste considerente, presupunem că ar fi de folos ca începătorii să aibă la dispoziție cărți românești cu texte literare adaptate, cum există, de pildă, mai multe serii și formate de asemenea materiale didactice în engleză sau franceză.

3) Ne plac mult cărțile audio. De exemplu, am citit și am discutat cu studentele din anul III romanul *Accidentul* de Mihail Sebastian. Am găsit versiunea audio a acestui roman pe site-ul: https://www.cartiaudio.eu. Credem că un bun ajutor în învățarea limbii ar fi posibilitatea de a accesa mai multe cărți audio în română, disponibile online, texte cu un lexic nu prea învechit, cu un subiect cuprinzător și un stil rafinat. Avem în minte operele scriitorilor români, nu textele altor autori

[9] Informația despre expoziție se află pe site-ul Ermitajului: https://www.hermitagemuseum.org/wps/portal/hermitage/what-s-on/temp_exh/2019/adriangeni?lng=en&147 (accesat la 04.08.2020).

[10] Site-ul festivalului: https://www.iconarts.ro/ (accesat la 04.08.2020).

ai literaturii universale traduse în română, fiindcă după părerea noastră limba și subiectul autohton oglindesc cultura și tradiția poporului, ceea ce este un punct crucial în însușirea limbii străine.

Bibliografie

1. Geană 2014: Ionuț Geană, *Limba română pentru străini. Manual pentru avansați (C1–C2),* București, Editura Universității din București, 2014.
2. Macari 2018: Ileana Oana Macari, *Româna pentru cei mai buni: Limbă și civilizație română pentru studenții străini, nivel C1,* Iași, Casa Editorială Demiurg, 2018.
3. Piotrowski 2006: Raymund Piotrowski, *O problemă vitală – ocrotirea limbii române în Republica Moldova*, Interviu realizat de Ilie Rad, în „Limba română”, Chișinău, nr. 4–6, anul XVI, 2006, p. 63–69, http://limbaromana.md/?go=numar&n=35 (accesat la 31.07.2020).
4. Rad 2006: Ilie Rad, *Scrisori din Sankt-Petersburg. Tamara Aleksandrovna Repina – o romanistă de excepție,* în „Tribuna”, Cluj-Napoca, nr. 82, 1–15 februarie 2006, p. 20, http://revistatribuna.ro/wp-content/uploads/2013/12/082.pdf (accesat la 01.08.2020).
5. Rad 2018: Ilie Rad, *Limba română la Universitatea din Sankt Petersburg,* în „România literară”, nr. 30–31, 6 iulie 2018, p. 18, http://www.romlit.ro/uploads_ro/28701/nr_30–31.pdf (accesat la 31.07.2020).
6. Repina 1961: Tamara Repina, *Cum am învățat romînește...,* Interviu realizat de Iulia Scutaru, în „Veac nou”, nr. 37 (861), anul XVII, 15 septembrie 1961.
7. Repina 2006: Tamara Aleksandrovna Repina, *Limba română este cea care m-a ales pe mine,* Interviu realizat de Ilie Rad, în „Tribuna”, Cluj-Napoca, nr. 83, 16-28 februarie 2006, p. 22–23, http://revistatribuna.ro/wp-content/uploads/2013/12/083.pdf (accesat la 01.08.2020).
8. Vințeler 2005: Onufrie Vințeler, *Portrete și cărți,* vol. I, Cluj-Napoca, Editura Eikon, 2005.
9. Алисова, Репина, Таривердиева 2007: Т. Б. Алисова, Т. А. Репина, М. А. Таривердиева, *Введение в романскую филологию: Учебник,* 3-е изд., испр. и доп., М., Высшая школа, 2007.
10. Будагов 1958: Р. А. Будагов, *Этюды по синтаксису румынского языка,* М.: Изд-во Академии наук СССР, 1958.
11. Гинкулов 1840: Я. Д. Гинкулов, *Начертание правил валахо-молдавской грамматики*, СПб., Типография Императорской Академии наук, 1840.
12. ДНР 2018: Древняя и Новая Романия, СПб., № 22, 2018, https://elibrary.ru/contents.asp?id=36497925 (accesat la 01.08.2020).
13. Домосилецкая 2009: М. В. Домосилецкая, *Изучение румынского языка и культуры румын в России (XIX – начало XX вв.)*, în „Acta Linguistica Petropolitana”, СПб., Т. 5, Ч. 1, 2009, p. 51–151, https://alp.iling.spb.ru/static/alp_V_1.pdf (accesat la 31.07.2020).

14. Домосилецкая 2011: М. В. Домосилецкая, *Изучение румынского языка в России в середине XX века (М. В. Сергиевский, В. Ф. Шишмарёв, Д. Е. Михальчи, Р. А. Будагов: аннотированный биобиблиографический указатель)*, în „Acta Linguistica Petropolitana”, СПб., Т. 7, Ч. 1, 2011, p. 701–730, https://alp.iling.spb.ru/static/alp_VII_1.pdf (accesat la 31.07.2020).
15. Заюнчковский, Николеску, Репина 1996: Ю. П. Заюнчковский, Т. Николеску, Т. А. Репина, *Румынский язык: Учебник,* 2-е изд., перераб. и доп., СПб., Изд-во Санкт-Петербургского университета, 1996.
16. Заюнчковский, Репина 1989: Ю. П. Заюнчковский, Т. А. Репина, *Румынский язык: Учебник для II–III курсов филологических факультетов университетов,* М., Высшая школа, 1989.
17. Кубасова, Семенова 2018: А. О. Кубасова, Д. Н. Семенова, *60-летие преподавания румынского языка как языка специальности в Санкт-Петербургском государственном университете,* în „Древняя и Новая Романия”, СПб., № 22, 2018, p. 1–20, https://elibrary.ru/item.asp?id=36497926 (accesat la 31.07.2020).
18. Репина 1968: Т. А. Репина, *Румынский язык: Грамматический очерк, литературные тексты с комментариями и словарем,* М., Изд-во Московского университета, 1968.
19. Репина 1996: Т. А. Репина, *Сравнительная типология романских языков (французский, итальянский, испанский, португальский, румынский),* Учебник, СПб., Изд-во Санкт-Петербургского университета, 1996.
20. Репина 2002: Т. А. Репина, *История румынского языка: Учебник,* СПб., Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2002.
21. Репина 2003: Т. А. Репина, *Теоретическая грамматика румынского языка: Учебник,* СПб., Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2003.
22. РЯ 2007: Романские языки в прошлом и настоящем: Сборник статей к 80-летию профессора Т. А. Репиной, СПб., Филологический факультет СПбГУ, 2007. http://elibrary.udsu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/3231/Repina_80.pdf?sequence=1 (accesat la 03.08.2020).

Utilizarea documentelor autentice la cursurile de RLS: câteva exemple

José Damián González-Barros [*]

Abstract. *Using Authentic Materials in Romanian as a Foreign Language Courses: Some Examples.* This presentation aims to draw attention to a little-studied topic in the field of teaching Romanian as a foreign language: the use of authentic materials in the classroom. Based on my own personal interest in the matter, I have been looking for materials that could be effective in courses from the first levels on: from using real phrases as examples in lessons or exams, avoiding artificial (although effective) phrases such as those that can be found in many textbooks, to authentic texts in order to review lexical or grammatical content in real situations, not created for didactic purposes. Based on a hit-and-miss method, I have been preparing a series of authentic materials (mostly for reading comprehension) to deal with linguistic and cultural aspects in the classroom, of which I present a brief selection in this paper. Each one of the examples in this selection is provided with exercises of different kind: grammar, vocabulary, speaking, writing. On the other hand, this paper aims to be an occasion to discuss this topic with other teachers who are using authentic materials, to share experiences and to establish selection criteria for the most suitable documents.

Keywords: *Romanian as a foreign language, authentic materials, real situations, exercises, grammar, vocabulary, reading comprehension, language and culture*

În această comunicare mi-am propus să abordez un subiect care m-a interesat de-a lungul anilor de predare a limbii române în cadrul Institutului de Limbi Străine din Madrid și care nu prea a fost cercetat în domeniul RLS: utilizarea documentelor autentice la orele de curs.

Interesul meu în această direcție este motivat de următoarele: în primul rând, din dorința de a completa conținuturile prezentate în manualele pe care le-am avut la dispoziție în primii ani de predare: *Curs de limba română* (Delarăscruci 1972), *Curs de limba română* (Popescu 1973), *Cours de langue roumaine* (Cazacu *et alii* 1978), *Limba română contemporană. Manual pentru studenții străini* (Brâncuș *et alii* 1978, 1981).

În al doilea rând, pentru că la Madrid predarea limbii române nu se desfășoară, cum este evident, într-un cadru de baie lingvistică. De aceea mi-am dorit să apropii

[*] Escuela Oficial de Idiomas de Madrid "Jesús Maestro", Departamento de Rumano, Spania.

cât mai mult România de sala de curs. Trebuie adăugat că la sfârșitul anilor 1980 și la începutul anilor 1990 studenții au avut un acces redus la realitatea românească – evident, situația s-a schimbat radical în anii următori.

Și, nu în ultimul rând, pentru că studenții care veneau la orele de limba română învățau și limbile engleză, franceză, germană, în manualele lor găsindu-se din belșug documente autentice. De ce să nu le găsească și la suportul de curs cu care învățau limba română?

Aceste trei motive se pot rezuma în ideea următoare: doream să le prezint studenților o limbă vie, o limbă adevărată – dacă pot spune așa, limba de dincolo de textele și exercițiile din manual.

Căutarea unor documente autentice care să fie folosite cu succes la orele de curs a presupus un efort mare, mai ales pentru că n-am găsit studii care să ia în considerare specificul limbii române. De fapt, nu căutarea documentelor a fost dificilă, ci să stabilesc în ce fel puteam să le folosesc la curs. Ce anume trebuie să conțină un astfel de document autentic? Ce fel de texte se pretează mai bine activității de predare/învățare? Ce aspecte pot fi abordate: morfologia, lexicul, sintaxa, elemente de cultură? Numai unele? Toate la un loc?

Trebuie să mărturisesc că am început să pășesc în acest domeniu oarecum intuitiv, după metoda „încercare și eroare" și tocmai din acest motiv am dorit să prezint comunicarea: ca să discut cu alți profesori despre folosirea documentelor autentice la orele de limba română pentru străini, ca să învățăm din experiența altor cadre didactice ce dificultăți au întâmpinat, ce succes au avut, la ce concluzii au ajuns și, nu în ultimul rând, să prezentăm obiectul de studiu printr-o abordare științifică (și nu doar empirică).

Înainte de a descrie cele patru exemple de documente autentice care fac obiectul acestei comunicări, să începem cu definiția. Ce înseamnă „document autentic"?: „Orice document care nu a fost conceput în mod special pentru a fi utilizat în clasă, care a fost conceput de vorbitorii nativi ai L2 pentru vorbitorii nativi ai L2 și care are deci funcția sa culturală adevărată în viața reală" (Cosăcescu 2003 *apud* Hlihor 2010).

Pentru Donica (2014: 61) „utilizarea acestui tip de document presupune o învățare orientată spre viața reală și actualitate, mult mai sensibilă la necesitățile studentului, lucru care îl face pe acesta să adopte o atitudine activă, conștiincioasă și creatoare la orele de limbă străină". Mai adaugă și câteva trăsături ale acestuia: „este un document scris, sonor sau vizual creat de un vorbitor nativ pentru un alt vorbitor de aceeași limbă" care „nu este elaborat pentru a realiza finalități pedagogice", dar „este preluat de către profesor și prezentat studenților în varianta sa originală, fără a i se schimba structura sau conținutul" (Donica 2014: 61).

Autoarea articolului stabilește opoziția dintre documentul autentic și cel adaptat sau pedagogic: „Dacă însă profesorul decide să modifice una din componentele sale prin suprimare sau adăugire pentru a-l ajusta unui anumit nivel de studiu […] nu mai vorbim de un document autentic, ci de unul adaptat sau pedagogic” (Donica 2014: 61).

Documentul autentic este utilizat la lecția de limbă străină cu diverse scopuri, de exemplu, pentru a expune studentul „la o limbă vie, reală, care depășește standardele prezentate de manuale, uneori prea corecte, chiar artificiale”; pentru „a oferi studenților imagini autentice ale culturii studiate”; pentru „completarea lecției cu o situație de comunicare reală care ar corespunde în întregime obiectivelor ei” (Donica 2014: 63) și, un aspect care mi se pare extrem de interesant, folosirea documentului autentic contribuie la „dispariția fricii în fața unui document necunoscut într-o limbă necunoscută” (Donica 2014: 64).

Iată exemplele pentru nivelurile A2, B2 și C1.

1. Nivelul A2: „București – un oraș al bulevardelor și al parcurilor”

La A2 se învață declinarea substantivelor în cazul genitiv, iar pentru recapitularea acestei lecții am ales textul numit „București – un oraș al bulevardelor și al parcurilor” care se află pe site-ul https://www.europcar.ro/pages/bucharest. (Tabelul 1 redă primele două paragrafe). Pentru a putea fi folosit la curs l-am copiat de pe site și l-am pus în trei pagini – arătând bineînțeles sursa. Textul prezintă orașul: istoria, monumentele, muzeele, bucătăria românească, împrejurimile etc. Este primul text autentic cu care se confruntă studenții. Chiar dacă sunt multe cuvinte care ar depăși nivelul A2, fiind vorba de un text turistic, sensul general al acestuia se poate deduce relativ ușor.

Tabel 1

„BUCUREȘTI – Un oraș al bulevardelor și al parcurilor
Capitala României, centrul cultural și economic al întregii țări, a fost înființată cu mai mult de cinci sute de ani în urmă și este cel mai potrivit punct de plecare pentru un tur al României. În anii ‘30, Bucureștiul a fost supranumit „Micul Paris” datorită bulevardelor sale străjuite de copaci. Aici se găsește chiar și un Arc de Triumf, pe impresionanta Șosea Kiseleff care este mai lungă decât Champs Elysées și pe care, în timpul primăverii, puteți admira splendoarea copacilor înfloriți. În ciuda planului extins de reconstrucție din anii ‘80, Bucureștiul rămâne un oraș al parcurilor, plăcut, plin de verdeață, cu cafenele deschise pe trotuare în timpul verii și bărci de agrement pe lacurile și râurile care îl străbat.

Explorarea orașului

Este ușor să te descurci în București. Rețeaua de metrou se întinde pe toată suprafața orașului, iar tariful pentru o călătorie este unic. Principalele bulevarde străbat orașul pe direcția nord-sud, de la Arcul de Triumf până în Centrul Civic și sunt intersectate de altele care se întind de la est la vest. Calea Victoriei, care se află în continuarea Șoselei Kiseleff, este locul preferat de locuitorii capitalei pentru plimbări în serile de vară. Aici veți găsi clădiri publice impunătoare, cum ar fi Muzeul Național de Istorie și Palatul Poștei, iar spre capătul sudic al acestui bulevard se află parcul Cișmigiu. Bulevardul Magheru este paralel cu Calea Victoriei, iar pe el se află agenții de turism și ale companiilor aeriene, cinematografe și hoteluri."

Cu textul acesta se recapitulează:

1. declinarea substantivelor în cazul genitiv și articolul genitival:
   „Capitala **României**, centrul cultural și economic **al întregii țări**"; „un tur **al României**", „splendoarea **copacilor** înfloriți".
2. locul adjectivului calificativ față de substantiv – înaintea acestuia:
   „Pe **impresionanta Șosea** Kiseleff", „**Principalele bulevarde** străbat orașul pe direcția nord-sud".

Pentru că textul conține mult vocabular nou, se dă alăturat un mic dicționar cu principalele cuvinte din text prezentate în felul următor: la substantive se arată forma de plural și între paranteze articolul hotărât; la adjective – formele de feminin singular, masculin și feminin plural; la verbele de conjugările a I-a și a IV-a – forma pentru persoana I, singular; la verbele de conjugarea a III-a – participiul trecut. Se mai dau și câteva familii de cuvinte și unele antonime mai frecvente. De exemplu:

Substantive

barcă(a), bărci(le)
bulevard(ul), bulevarde(le)
cafenea(ua), cafenele(le)
capitală(a), capitale(le)
parc(ul), parcuri(le)
plan(ul), planuri(le)
plecare(a), plecări(le)
punct(ul), puncte(le)

Adjective

cultural|ă; culturali, culturale
întreg, întreagă; întregi

Verbe	***Familii de cuvinte***	***Antonime***
a admira *admir*	botez: **a boteza** *botez / botează*	**noroc ≠ ghinion**
a străbate [străbătut]	cununie: **a (se) cununa** *(mă) cunun*	

Cuvintele scrise cu caractere groase sunt acelea pe care studenții ar trebui să le învețe și să le însușească, pe când celelalte, fiind importante, intră în acest vocabular mai ales pentru a indica formele de singular/plural, modelul de conjugare etc. Astfel, studentul este scutit de a obține aceste informații morfologice căutându-le în dicționar, ceea ce ar îngreuna procesul de învățare.

După ce se citește textul, se propun următoarele exerciții:

1. Să sublinieze substantivele în cazul genitiv;
2. Să sublinieze articolul genitival și să explice pentru fiecare situație în parte rolul articolului;
3. Să scrie o listă cu adjectivele calificative antepuse.

După ce s-au făcut exercițiile, studenții primesc un fișier Word cu textul, în care am evidențiat cu caractere groase numele unor monumente, muzee, locuri de interes etc. ale Bucureștiului. Asta înseamnă că, dând click pe numele acela, accesează site-ul respectiv. Astfel, are posibilitatea să citească mai departe, să afle amănunte interesante, să învețe cuvinte și expresii noi.

2. Nivelul B2: „Sibiu – orașul breslelor"

În programa analitică a nivelului B2 se învață formarea cuvintelor, iar, în cadrul acestei lecții, substantivele nume de agent. Studenții au un text de prezentare a acestora preluat din cartea *Plimbare prin Sibiul Vechi* (Fabritius–Dancu 1983)[1]:

> „În studiul despre denumirile străzilor sibiene, profesorul Arnold Pancratz povestește că, abia în anul 1872, Sfatul orașului a hotărât să boteze ulicioarele ce nu aveau un nume propriu, ele urmând să primească numele unui bărbat demn de stimă pentru serviciile aduse cândva orașului. Trebuiau, totodată, cinstite şi breslele cărora Sibiul le datora, în mare măsură, nu doar bunăstarea sa, ci și siguranța – breslelor revenindu-le obligația să apere și să întrețină turnurile și zidurile de fortificare, porțile masive ale intrărilor în cetate. Astfel, în 1872, mai multe străzi ale Orașului de Jos, cartierul **meșteșugarilor**, au primit denumirea câte unei meserii, chiar dacă nu exista o legătură directă între **meseriași** și stradă. În strada **Brutarilor**, însă, s-au găsit într-adevăr două brutării, ceea ce i-a justificat, pe bună dreptate, denumirea. Aluatul de pâine, preparat în casă, era dus de toate vecinele, în două anumite zile ale săptămânii, la brutăria cea mai apropiată, unde se cocea pâinea sub supravegherea unei **brutărese** pentru toată „vecinătatea"; obiceiul s-a păstrat până în secolul XIX".

[1] Iuliana Fabritius-Dancu, *Plimbare prin Sibiul Vechi*, Sibiu, Revista Transilvania, 1983. Paginile cărții nu sunt numerotate, fiecare loc al orașului fiind abordat în câte un capitol. În cazul de față, în capitolul 3 *Strada Brutarilor*.

După ce studenții au învățat sufixele pentru formarea numelor de agent și au făcut o serie de exerciții, primesc harta centrului vechi al Sibiului cu următoarele cerințe:

1. să identifice străzile care poartă denumiri de meșteșugari (pe hartă apar 19 străzi cu astfel de nume);
2. să arate pe hartă unde se află acele străzi sub forma unei plimbări prin centrul istoric, pornind de pe str. Brutarilor (care este modelul exercițiului). Harta se proiectează pe tablă ca să putem urmări traseul mai ușor;
3. să spună cu se ocupă meseriașul respectiv (căutând eventual pe dexonline.ro) și să completeze căsuțele după indicațiile următoare:
   Unele străzi din centrul istoric al orașului Sibiu poartă denumiri de meșteșugari. Arătați-le pe hartă și spuneți cu ce se ocupă fiecare. Apoi, împărțiți cuvântul în bază, temă și sufix.
   Ex.: Strada **Blănarilor** – **Blănarii** fac sau vând îmbrăcăminte din **blană**.

Tabel 2

Numele străzii	Meseriașul	Cuvântul-bază	Tema	Sufixul
Blănarilor	blănar	blană	blăn-	-ar
Țesătorilor	țesător	a țese	țes-	-ător

La terminarea exercițiului, studenții primesc broșura „Sibiu Hermannstadt – Tânăr din 1191. Orașul breslelor” publicată în anul 2009 de către Biroul de promovare și dezvoltare în cultură și turism al Primăriei Municipiului și Casa de Cultură a municipiului Sibiu.

3. Nivelul C1: „Google Search pentru Moldova”

În urmă cu trei ani, am hotărât să introduc în orele de curs, la diverse niveluri, elemente istorice și culturale care să prezinte studenților realitatea din Republica Moldova. În acest sens, îi îndemn pe studenții de la C1 să accepte propunerea articolului apărut în numărul din martie-aprilie 2018 al revistei de bord a companiei aeriene „Flyone” și să dăm un Google search pentru Moldova.

Procedez în felul următor:

1. Fiecărui student îi atribui câte un grup de nume în funcție de preferințele sau interesele lor. Grupurile sunt următoarele: 12 nume trecute în eternitate, 11 titani ai culturii, 10 locuri unice, 9 vedete care „au trecut Prutul” și au cucerit, 8 cărți contemporane;

2. Din grupul primit, studenții trebuie să aleagă câte două nume;
3. Pentru aceasta, trebuie să facă mai întâi o căutare rapidă pe Google ca să afle câte ceva despre fiecare nume în parte ca în felul acesta să poată alege; Având în vedere că cei mai mulți nu cunosc personalitățile incluse în „12 nume trecute în eternitate” și „11 titani ai culturii”, le dau un fișier cu indicații succinte referitoare la domeniul de activitate în care acestea s-au făcut, respectiv se fac remarcate (Tabel 3);
4. După ce și-au ales cele două personalități, locuri, cărți etc., începe căutarea mai amănunțită având în vedere că trebuie să completeze niște fișe (Tabel 4) și deci nu trebuie să scrie tot ce au găsit, care în anumite cazuri poate fi chiar prea mult;
5. Pe urmă, prezintă succint personalitatea, interpretul, locul etc. pe baza datelor de pe fișă;
6. În încheiere, fiecare student trimite fișele prin e-mail colegilor și profesorului. Astfel, putem avea cu toții informațiile respective la dispoziție.

Tabel 3

12 NUME TRECUTE ÎN ETERNITATE 11 TITANI AI CULTURII
Literatură (beletristică, critică literară, istoria literaturii) Grigore Vieru (poet); Dumitru Matcovschi (poet, prozator, dramaturg); Ion Druță (poet, dramaturg); Vladimir Beşleagă (prozator, jurnalist); Spiridon Vangheli (prozator; literatură pentru copii); Mihai Cimpoi (critic și istoric literar, eseist, eminescolog)
Arte plastice Mihail Grecu (pictor); Lică Sainciuc (ilustrator); Andrei Mudrea (pictor)
Muzică Maria Bieșu (cântăreață de operă și lied, soprană); Nicolae Sulac (cântăreț de muzică populară); Mihai Dolgan (compozitor și interpret de muzică ușoară); Ion (compozitor și interpret) și Doina Aldea-Teodorovici (cântăreață); Vladimir Curbet (coreograf; dansuri populare); Eugen Doga (compozitor); Nicolae Botgros (dirijor, violonist; muzică populară); Ștefan Petrache (interpret de muzică ușoară)
Cinema, teatru Emil Loteanu (actor, regizor); Mihai Volontir (actor); Gheorghe Urschi (actor, regizor, umorist); Dumitru Olărescu (scenarist)
Jurnalistică Constantin Tănase (jurnalist, fondatorul ziarului „Timpul de dimineață” timpul.md)

Tabel 4

12 NUME TRECUTE ÎN ETERNITATE

Numele	**Emil Loteanu**
Ocupația	actor, regizor
Alte domenii de activitate	scenarist, poet și scriitor
Data nașterii	6 noiembrie 1936
Locul nașterii	Clocușna, județul Hotin, Regatul României, astăzi în raionul Ocnița, RM
Data decesului	18 aprilie 2003
Locul decesului	Moscova, Rusia
Premii	„Șatra" (1975) („O șatră urcă la cer" „Табор уходит в небо", „Los gitanos se van al cielo": Scoica de Aur la Festivalul Internațional de film de la San Sebastián din 1976)
Evenimente remarcabile	Cel mai bun regizor al secolului XX din cinematografia moldovenească

10 LOCURI UNICE

Numele locului	**Cetatea Soroca**
Felul locului (peisaj, construcție)	cetate
Unde se află	or. Soroca, r. Soroca (La 160 km distanță de Chișinău, pe malul Nistrului)
De când datează	secolul al XVI-lea
Program de vizitare	De miercuri până duminică, de la ora 09:00 până la 18:00, cu pauza de masă de la 13:00 la 14:00.

4. Nivelul C1: *Ro-Kit: identitate românească în 50 de componente*

Cartea *Ro-Kit: identitate românească în 50 de componente* cuprinde 50 de elemente identitare „prea puține pentru a acoperi întreg româneescul, dar un număr suficient cât să ofere o imagine reprezentativă a României" (Popescu, Someșan: 2015: 6). Plecând de la indexul ilustrațiilor (Fig. 1) care prezintă „prin mijloace minime de exprimare" (Popescu, Someșan: 2015: 6) acele componente ale identității românești selectate de autori, le propun studenților de la nivelul C1 – care de-a lungul anilor de studiu din lecturi și călătorii au strâns multe informații despre istoria, cultura și tradițiile din România – să identifice cât mai multe dintre aceste componente. Cu contribuția fiecăruia se completează indexul, dacă nu 100%, măcar o mare parte.

Exercițiul cuprinde următoarele etape:

1. Se prezintă cartea citind la pag. 6, în *Argument:* „RO-KIT are ca sursă de inspirație un proiect similar, „idarg”, descoperit de Alexe Popescu la Buenos Aires în 2009. Ambele încearcă prin mijloace minime de exprimare să prezinte specificul unei țări. […] Cele 50 de componente ale „kit-ului” pot fi pentru români sau străini elemente de construcție în asamblarea propriei imagini despre România” (Popescu, Someșan: 2015: 6);
2. Studenții primesc „Indexul ilustrațiilor” (Fig. 1) și trebuie să identifice cât mai multe dintre cele 50 de elemente identitare propuse de către autori;
3. Lista se completează cu descrierea componentelor care n-au fost identificate, după care se cer următoarele:
   a. ce elemente identitare consideră că lipsesc;
   b. ce elemente identitare consideră că ar fi în plus;
   c. ce elemente identitare se regăsesc și în Spania sau în țara sa dacă este străin, sau în alte culturi pe care le cunoaște;
   d. să găsească 10–15 elemente identitare care să reprezinte specificul Spaniei/țării sale.

   Evident, trebuie să-și motiveze alegerile.
4. Se scriu pe tablă componentele identitare propuse de studenți și se întocmește lista definitivă.

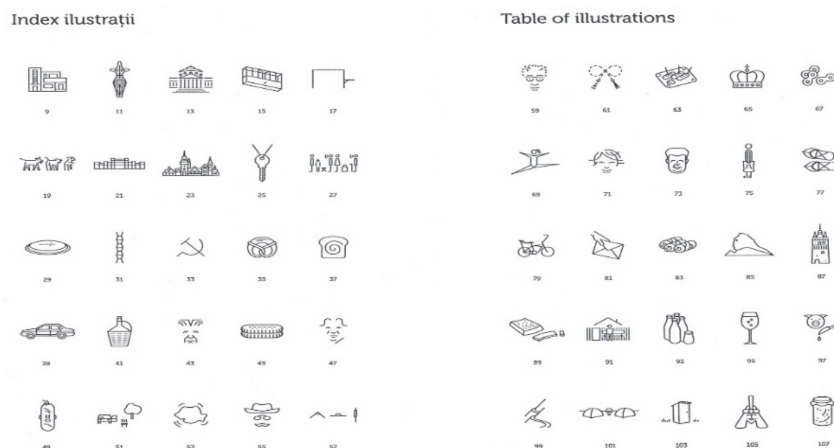


Fig. 1

Studenții cu care am făcut acest exercițiu în mai 2019 au considerat că, printre altele, lipsesc următoarele elemente identitare: cetatea de la Alba Iulia, Eminescu, hora, ia, mămăliga, manelele, țiganii, țuica.

După părerea lor, următoarele componente identitare ar fi în plus: comunismul, monarhia, sticlele de lapte și iaurt, în timp ce se regăsesc și la noi sau în alte țări: grătarul la marginea drumului, plicul, slănina, statu-n poartă, sarmalele, tăierea porcului.

Consideră că elemente identitare care reprezintă specificul Spaniei ar fi: Don Quijote, Muzeul Prado, pictura (Velázquez, Goya, Dalí, Picasso), creațiile lui Gaudí (Sagrada Familia), muzica și dansurile flamenco, luptele cu tauri, siesta, discuțiile aprinse, numărul foarte mare de donatori de sânge, soarele și marea, omleta cu cartofi, șunca serrano, sangría.

Exercițiul le permite studenților să-și evalueze cunoștințele de cultură românească nu numai atunci când identifică componentele propuse, dar mai ales atunci când le confruntă cu acelea pe care le consideră identitare și nu le găsesc în lista întocmită de autori. Totodată le oferă posibilitatea de a compara identitatea românească cu cea spaniolă stabilind deosebiri și asemănări, dar și de a reflecta asupra specificului țării lor, prezentând elemente cu care s-ar putea să nu fie de acord, dar care constituie o parte a propriei identități.

Documentul autentic contribuie semnificativ la interesul studenților pentru limba pe care o învață, oferindu-le un context real pentru gramatică și vocabular. Probabil pentru nivelul A1 astfel de materiale se găsesc mai greu, dar un afiș cu text sau un calendar în sala de curs pot fi un început cât se poate de potrivit. În următorii ani de studiu, documentele (scrise, video, audio) și, foarte important, exercițiile aferente trebuie selectate în așa fel încât să corespundă nivelului și să prezinte informații culturale interesante.

Bibliografie

1. Brâncuș *et alii* 1978: Grigore Brâncuș, Adriana Ionescu, Manuela Saramandu, *Limba română contemporană. Manual pentru studenții străini I*, Universitatea din București, 1978.
2. Brâncuș *et alii* 1981: Grigore Brâncuș, Adriana Ionescu, Manuela Saramandu, *Limba română contemporană. Manual pentru studenții străini II*, Universitatea din București, 1981.
3. Brâncuș *et alii* 1981: Grigore Brâncuș, Adriana Ionescu, Manuela Saramandu, *Limba română contemporană. Manual pentru studenții străini III*, Universitatea din București, 1981.
4. Cazacu *et alii* 1978: Boris Cazacu, Clara Georgeta Chiosa, Matilda Caragiu Marioțeanu, Valeria Guțu Romalo, Sorina Bercescu, *Cours de langue roumaine. Introduction à l'étude du roumain (à l'usage des étudiants étrangers)*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1978.

5. Cosăceanu 2003: Anca Cosăceanu, *Didactica limbilor străine: reconstrucția disciplinară*, Editura Universității din București, 2003.
6. Delarăscruci 1972: Oltea Delarăscruci, *Curs de limba română (Curso de lengua rumana). Vol. I. – începători (principiantes I-er libro)*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1972.
7. Donica 2014: Aliona Donica, *Documentul autentic la lecția de limbă străină și impactul lui motivațional*, Chișinău, Revista Militară Nr. 1 (11), 2014 în https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/32760 (accesat: 25.09.2020).
8. Fabritius-Dancu 1983: Iuliana Fabritius-Dancu, *Plimbare prin Sibiul Vechi*, Sibiu, Revista Transilvania, 1983.
9. Hlihor 2010: Ecaterina Hlihor, *Abordarea comunicativă în predarea limbii române ca limbă străină*, Romanoslavica vol. XLVI, nr. 1, Editura Universității din București, 2010 în http://docplayer.net/45859350-Romanoslavica-vol-xlvi-nr-1-universitatea-din-bucuresti-facultatea-de-limbi-si-literaturi-straine-asociatia-slavistilor-din-romania-romanoslavica.html (accesat: 25.09.2020).
10. Popescu 1973: Ion Popescu, *Curs de limba română (Curso de lengua rumana). Volumul al II-lea*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
11. Popescu, Someșan 2015: Alexe Popescu, Doru Someșan, *Ro-Kit: identitate românească în 50 de componente*, București, Publica, 2015.
12. „Sibiu Hermannstadt – tânăr din 1191. Orașul breslelor", Sibiu, Biroul de promovare și dezvoltare în cultură și turism al Primăriei Municipiului și Casa de Cultură a municipiului Sibiu, 2009 în https://docplayer.se/39128620-Sibiu-hermannstadt-tanar-din-ghid-turistic.html (accesat: 25.09.2020).

În prag de alegeri prezidențiale... Utilitatea unei unități de învățare despre Instituția Președintelui României într-un manual de limbaj specializat politico-juridic dedicat studenților străini

Andreea-Victoria Grigore*

Abstract. Waiting *for the Presidential Elections… The Usefulness of a Unit about the President of Romania Institution in a Textbook of Political and Legal Specialised Language Dedicated to Foreign Students*. The purpose of this paper is to analyse a unit concerning the President of Romania institution, which belongs to a textbook of *Specialised Language. Social Sciences (Political Science and Law)*. Being currently in the process of writing, this textbook is addressed to the foreign students who are learning political and legal terminology while attending the *Specialised Language for Social Sciences classes* at the Preparatory Year (University of Bucharest). Divided into a theoretical synthesis and a practical section, the unit about the presidential institution corresponds to the B1 level of Romanian. On the one hand, the theoretical synthesis is based on several scientific sources with different degrees of specialisation, which have been partially adapted so as to be accessible to foreign students. On the other hand, the practical section consists of learning activities, which focus on the development of foreign students' language skills (reading, writing, listening, and speaking).

Keywords: *Romanian as a foreign language, specialised language, political and legal terminology, language skills (reading, writing, listening and speaking), the President of Romania institution*

1. Introducere

Obiectivele lucrării le constituie prezentarea și analizarea unei unități de învățare despre Instituția Președintelui României, unitate inclusă într-un manual de *Limbaj specializat. Științe sociale (Științe politice și drept)*[1]. În cuprinsul lucrării, este discutată utilitatea unor texte selectate pentru asimilarea bagajului conceptual și terminologic de bază, asociat instituției prezidențiale, indicându-se și câteva dintre aplicațiile propuse pentru dezvoltarea celor patru competențe lingvistice

* Asist. univ. dr., Facultatea de Litere, Universitatea din București (victoria.grigore@unibuc.ro).

[1] Lucrarea a fost prezentată în cadrul conferinței internaționale *Discurs polifonic în româna ca limbă străină (RLS) (ediția a II-a, Cluj-Napoca, 18–19 octombrie 2019)*, care, printr-o coincidență fericită, a avut loc în timpul campaniei electorale pentru alegerile prezidențiale din 2019.

urmărite în procesul de predare–învățare a românei ca limbă străină (receptarea și producerea textului scris, receptarea și producerea discursului oral).

Aflat în stadiul de redactare, manualul de limbaj specializat se adresează străinilor înscriși la *Anul pregătitor de limba română* al Universității din București, care frecventează opționalul de limbaj specializat pentru disciplinele sociale și formează așa-numita grupă de *Științe sociale*. Parcursul lor academic se leagă de diferite (sub)domenii ale științelor sociale (îndeosebi, de cel juridic și de cel politic), fiindu-le necesară cunoașterea limbajelor din aceste discipline.

Prin natura obiectivelor stabilite, prezenta lucrare se plasează în contextul mai larg al studierii unor aspecte referitoare la procesul de predare–învățare a limbajului specializat al științelor sociale, cu precădere, al celui politico-diplomatic și al celui juridic (Grigore 2016a, 2016b, 2016d, 2018a). În plus, cercetarea continuă contribuții care au vizat descrierea unor unități de învățare care alcătuiesc manualul de limbaj specializat și care au fost deja testate „la clasă” (Grigore 2016c: 162–167; 2018b; 2019)[2].

În ce privește structura lucrării, după secțiunea introductivă, cea de-a doua secțiune trece în revistă câteva coordonate generale despre etapele elaborării materialului didactic în discuție. Prezentarea unității de învățare despre instituția prezidențială, precum și indicarea unor aplicații care pot fi utilizate în predarea limbajului specializat fac obiectul celei de-a treia secțiuni, în timp ce ultima secțiune este rezervată observațiilor finale, derivate din analiza întocmită.

2. Considerații preliminare despre manualul de limbaj politico-juridic

Timp de aproximativ zece ani, în semestrul al II-lea al *Anului pregătitor*, ne-am ocupat de predarea limbajului specializat politico-diplomatic și, începând cu anul universitar 2017–2018, a celui interdisciplinar politico-juridic, rezervat grupei de *Științe sociale* (vezi *Plan de învățământ AP*, p. 1).

O problemă majoră cu care ne-am confruntat în timpul predării a fost lipsa unor resurse didactice moderne. La o cercetare atentă (vezi Moldovan (coord.) 2012), materialele la care ne-am putut raporta sunt trei manuale universitare (Voica, Fotea 1994; Grigorie 1996; Buja *et alii* 2016), precum și un studiu al Adrianei Stoichițoiu (1988). Din nefericire, aceste surse sunt destinate predării generale ori particulare a limbajului juridic, pe când limbajului politic nu îi sunt rezervate decât în mod

[2] Din acest motiv, ne vedem nevoiți să reluăm în secțiunea 2. a lucrării câteva dintre observațiile din studiile anterioare (în special, cele din Grigore 2018b, 2019), pentru o mai bună coerență textuală.

tangențial câteva pasaje ori pagini (de pildă, informațiile despre *Constituția României* în Grigorie 1996: 44–49).

S-a conturat, așadar, intenția de a elabora un manual de limbaj politico-juridic pentru studenții străini din grupa de *Științe sociale*, un deziderat necesar, în condițiile în care, cel puțin la nivelul Universității din București, predarea limbajelor de specialitate la *Anul pregătitor* nu se bucură de o varietate de resurse moderne[3]. Nucleul manualului îl reprezintă un suport de curs alcătuit de la începutul activității de predare pentru a veni în sprijinul studenților. Actualizat și îmbunătățit atât în funcție de cerințele lor, cât și în funcție de dificultățile disciplinelor științifice avute în vedere, suportul de curs și, implicit, manualul creat pe baza lui au trecut prin diverse faze și structuri (vezi Grigore 2016b: 161) înainte de definitivarea sub aspect tematic, prezentată mai jos.

Tabel 1

Structura manualului de *Limbaj specializat. Științe sociale (Științe politice și drept)*
1. Comunitatea internațională (I). Organizația Națiunilor Unite (ONU). Organizația Tratatului Atlanticului de Nord (NATO)
2. Comunitatea internațională (II). Uniunea Europeană (UE). Spațiul Schengen
3. Statul. Exercitarea puterii politice în stat. Forme de guvernământ (monarhie vs. republică). Regimuri politice
4. Politica românească. Partidele politice din România
5. Principiul separării puterilor în stat (I). Puterea legislativă. Parlamentul României (Senatul și Camera Deputaților)
6. Principiul separării puterilor în stat (II). Puterea executivă (1). Guvernul României
7. Principiul separării puterilor în stat (II). Puterea executivă (2). Președintele României
8. Diplomație românească și corespondență diplomatică
9. ***Constituția României****. Drepturi, libertăți și îndatoriri cetățenești*
10. Drept. Noțiuni generale despre drept
11. Principiul separării puterilor în stat (III). Puterea judecătorească. Sistemul judiciar din România
12. Profesii juridice din România
13. Documente legislative. Studiu de caz: ***Codul familiei***
14. Recapitulare

[3] La centrul universitar bucureştean, s-au realizat manuale moderne pentru străini numai pentru limbajul anatomic (Biriş 2014) și pentru cel economic (Spătaru-Pralea 2019). Totodată, se cuvine menționat lucrul început la un manual de limbaj specializat de algebră și analiză matematică (Niculescu 2014), dedicat cursanților care se pregătesc pentru un parcurs universitar în domeniul economic sau în cel tehnic.

În cadrul celor 14 unități de învățare, care corespund celor 14 săptămâni de cursuri din semestrul al II-lea, manualul propune conținuturi științifice esențiale în pregătirea parcursului academic al studenților. În acest fel, tematica ține cont de scopul fundamental al materialului didactic, anume, acela de a asigura asimilarea unui bagaj minimal de noțiuni terminologice interdisciplinare. Acest bagaj minimal este, totodată, corelat cunoștințelor lexico-gramaticale de română generală, dobândite la cursurile practice din semestrul al II-lea. Totuși, pentru ca scopul manualului să se concretizeze, o precondiție importantă este ca, după primul semestru de la *Anul pregătitor*, studenții străini să stăpânească un set de cunoștințe generale de limba română, aferente cel puțin nivelului A2 de competență lingvistică[4]. Acest nivel lingvistic justifică selecția conținuturilor științifice (deopotrivă, conceptuale și terminologice) propuse în manual. După cum se poate observa din tabelul prezentat, se pornește de la un nivel macrostructural, care înglobează noțiuni de politică externă (de pildă, comunitatea internațională), care, într-o anumită măsură, le sunt familiare cursanților străini.

Treptat, pe măsură ce studierea românei generale avansează la cursurile practice, la cursul de limbaj politico-juridic se ajunge la un nivel microstructural[5]. În acest nivel, sunt vizate informații despre politica internă și despre domeniul științelor juridice, cu referire la puterea judecătorească din România și la documente legislative de o importanță majoră. Informațiile conceptuale care aparțin nivelului microstructural le sunt mai puțin sau deloc cunoscute cursanților străini, ceea ce conferă un plus de dificultate în predarea eficientă a unităților terminologice (termeni și sintagme) asociate.

Nu doar bagajul conceptual se complică progresiv în trecerea de la nivelul macrostructural la cel microstructural. Înțelegerea adecvată a informațiilor terminologice predate devine, la rândul ei, mai dificilă. Creșterea dificultății avute de bagajul terminologic este provocată de faptul că limbajul juridic abundă în termeni și sintagme fără corespondențe interlinguale previzibile, cum au, în general, elementele terminologice din limbajul politic. Acest fapt se datorează conservatorismului din limbajul juridic (Cornu 1990: 25 *apud* Stoichițoiu-Ichim 2006: 116), manifestat în română prin păstrarea multor termeni din vocabularul general,

4 S-a avansat ideea că, pentru înțelegerea noțiunilor terminologice de la cursurile de limbaje specializate, competențele lingvistice ale unui student străin trebuie să corespundă nivelului A2–B1 din *Cadrul european comun de referință* (Biriș 2014: 7). Pentru o prezentare generală a nivelului B1 (nivelul prag), vezi Moldovan *et alii* (2001), iar pentru detalierea nivelurilor A2 și B1, vezi Platon *et alii* (2016: 31–72).

5 Cursurile *Anului pregătitor* se finalizează cu un examen de atestare a competențelor de limba română, în care studenții străini trebuie să dovedească faptul că stăpânesc nivelul prag B1 (*Plan de învățământ AP*, p. 2).

uneori, cu un caracter popular și/sau arhaic (Stoichițoiu-Ichim 2006: 116), care îi pune în dificultate pe cursanții străini.

Pentru a elimina aceste dificultăți, s-a dorit ca procesul didactic să fie contextualizat, „ancorat” în realitatea extralingvistică, determinând, astfel, o învățare eficientă din partea studenților. În consecință, elaborarea aplicațiilor s-a bazat constant pe utilizarea unor surse autentice, în care să existe cât mai multe componente ale vocabularului tematic. Parțial sau deloc adaptate, sursele sunt subordonate unor obiective ca familiarizarea studenților cu textele de specialitate și expunerea lor la o limbă vie, reală, dincolo de textele special concepute de cadrul didactic, care au un caracter artificial (vezi și González-Barros 2019). Printre sursele utilizate se numără materiale scrise (extrase din manuale universitare, articole din *Constituția României* sau din alte texte de lege, fragmente din statute ale partidelor politice etc.), precum și materiale audiovideo (știri cu tematică politică sau juridică, scurte interviuri, declarații de presă, intervenții în cadrul unor emisiuni informative sau de profil etc.).

3. Unitatea de învățare despre Instituția Președintelui României

În privința unității 7 – „Principiul separării puterilor în stat (II). Puterea executivă (2). Președintele României”, se constată că aceasta este situată la jumătatea manualului (vezi *supra* structura prezentată). Cu alte cuvinte, este predată la mijlocul semestrului al II-lea, fapt care motivează gradul de dificultate mai ridicat, corespunzător nivelului B1 de competență lingvistică.

Alcătuirea acestei unități se datorează unor rațiuni extralingvistice (potrivit legii fundamentale, România este o republică semiprezidențială), dar și unora lingvistice (în speță, vocabularului tematic, care constituie baza pregătirii profesionale a oricărui viitor absolvent de științe politice sau juridice).

Textul-suport al unității (vezi *Anexa 1*) are la origine o selecție care se bazează pe mai multe titluri din literatura de specialitate. Pe de o parte, este vorba despre articolele 80–101 din textul constituțional, care îl au în vedere pe Președintele României. Pe de altă parte, s-a luat în considerare un capitol despre funcția șefului de stat dintr-un curs universitar despre instituțiile politice din România (Muraru, Tănăsescu 2017: 258–270). Semnificative pentru realizarea textului-suport au devenit și câteva articole dintr-o lucrare terminografică de drept constituțional și administrativ (Vedinaș *et alii* 2010).

În ciuda utilității lor, sursele indicate comportă două dezavantaje majore. În primul rând, se adresează studenților români și nu unor cursanți străini, care se apropie de absolvirea *Anului pregătitor*. În al doilea rând, fac parte din discursul

științific înalt (de exemplu, textul constituțional sau dicționarul specializat) și mai puțin din discursul științific didactic sau pedagogic (de exemplu, manualul universitar) (vezi Desmet 2006: 237).

Pentru a înlătura cele două dezavantaje, s-a recurs la o accesibilizare a conținuturilor științifice din sursele enumerate, printr-o *disoluție a conceptelor în context* (acțiune descrisă pe larg în Mejri 2006). Astfel, în alcătuirea unității 7, s-au folosit mai multe procedee ale *vulgarizării* sau *popularizării științifice*, anume, reformulările, parafrazele și substituțiile (Bidu-Vrănceanu 2007: 165–170; Jacobi 1994: 79–81, 83–87; *cf.* Ușurelu 2014). Ne-au servit ca model în accesibilizarea conținuturilor trei manuale de *Educație socială* pentru clasa a VII-a, aflate în uz (Barbu *et alii* 2009; Bratu *et alii* 2019; Ipate-Toma *et alii* 2019)[6], precum și două manuale mai vechi de *Cultură civică*, pentru clasa a VII-a, respectiv, a VIII-a (Georgescu, Ștefănescu 2010, 2011).

În condițiile contextualizării fixate ca reper de alcătuire a manualului (vezi *supra*), nu a fost trecut cu vederea nici site-ul instituției prezidențiale, care ne-a fost util în realizarea aplicațiilor de receptare și de producere a discursului oral (vezi *infra* exemplele (4) și (5), dar și *Anexa 2*).

Ca urmare a tuturor acțiunilor întreprinse, s-a definitivat un text-suport al unității 7 (vezi *Anexa 1*). Acesta este împărțit în trei secțiuni, cărora li se adaugă o rubrică de „curiozități” (*Știați că...?*). Sub raportul conținutului, prima secțiune prezintă date generale despre funcția de șef al statului român, cum ar fi rolurile sale majore, modalitatea de alegere și informații despre mandatul prezidențial. La baza celei de-a doua secțiuni stau atribuțiile președintelui României în domenii ca politica internă, politica externă, apărare și altele, în timp ce detalii despre Administrația Prezidențială, o instituție subordonată șefului statului, să reprezinte obiectul celei de-a treia secțiuni.

Rubrica *Știați că...?* este realizată după modelul celor regăsite inclusiv în manualele mai vechi pentru studenții străini (Dorobăț, Fotea 1999: *passim*)[7]. Subiectul rubricii este Palatul Cotroceni, reședința oficială a președintelui României, fapt care îi conferă un caracter referențial, legat de contextualizarea care facilitează învățarea termenilor politico-juridici (vezi *supra*). Dincolo de informațiile privind construirea palatului și funcțiile îndeplinite de-a lungul timpului, rubrica stârnește

---

[6] Programa de *Educație socială* prevede ca, la clasa a VII-a, să se studieze tema generală *Educație pentru cetățenie democratică*, în scopul dobândirii unor competențe privind înțelegerea funcționării statului democratic și practicarea cetățeniei active (*Programa ES 2017*, p. 2, 13–15).

[7] Utilitatea rubricilor de „curiozități” în cursurile de limbaje specializate a fost subliniată de Viorica Vesa-Florea, prin referire la predarea limbajului medical (anatomic). Apreciate de către studenți, rubricile sunt ușor de reținut și accesibile inclusiv celor cu un nivel mai scăzut de competență lingvistică. În același timp, ele contribuie la stimularea atenției și la îmbogățirea vocabularului (Vesa-Florea 2018: 347–348).

curiozitatea cursanților prin faptul că o parte a clădirii (în speță, corpul istoric) a devenit muzeu național, putând fi vizitat de către orice turist.

Pe baza textului-suport, s-au alcătuit mai multe aplicații, care au fost lucrate pe durata cursurilor. Prin aceste aplicații sunt exersate cele patru competențe lingvistice și sunt vizate cunoștințele terminologice (cu precădere, cele din sfera politică), fără a fi lăsate la o parte noțiunile gramaticale. În plus, pentru a dinamiza procesul de predare–învățare, s-a recurs la alternarea exercițiilor, prin selectarea lor din categorii diferite, având grade de dificultate care variază de la simplu la complex.

Dintre aplicațiile alcătuite, au fost alese șapte pentru a fi comentate în lucrarea de față. Primul exercițiu (exemplul (1)), de tip alegere duală, este în strânsă legătură cu textul unității, deoarece verifică abilitatea studenților de a înțelege un mesaj scris. La modul concret, cursanții trebuie să stabilească valoarea de adevăr a unor enunțuri care conțin informații precise din textul-suport, urmând ca propozițiile false să fie corectate.

(1) Indicați care enunț este adevărat (A) și care este fals (F). Corectați enunțurile false:
   a) Președintele României reprezintă statul român și este garantul independenței naționale, al unității și al integrității teritoriale a țării.
   b) Mandatul prezidențial are o durată de patru ani.
   c) Un cetățean român poate fi președintele României pentru maximum două mandate.
   d) Președintele român acreditează și recheamă reprezentanții diplomatici ai României la propunerea Parlamentului.
   e) Cu aprobarea Guvernului, Președintele României declară mobilizarea parțială sau totală a forțelor armate.
   f) Șeful statului român poate acorda cele mai înalte titluri militare în armată și în marină.

Cel de-al doilea exercițiu este unul de natură lexicală și presupune eliminarea „intrusului” dintr-o serie de cuvinte ori sintagme sinonime (exemplul (2)). Plecând de la textul-suport, exercițiul vizează învățarea corectă a sinonimelor, indiferent dacă este vorba despre cuvinte din lexicul comun (seriile b), c) și d)) sau despre elemente din lexicul specializat (seriile a) și e)).

(2) Identificați cuvântul care nu se potrivește în următoarele serii de sinonime:
   a) armată, forță militară, mareșal, oaste, oștire;
   b) încredere, judecată, opinie, părere, punct de vedere;
   c) caz, circumstanță, împrejurare, situație, urgență;
   d) drapel, fular, pavilion, steag, stindard;
   e) calamitate, catastrofă, cutremur, dezastru, nenorocire (mare).

Exercițiul al treilea are ca scop actualizarea unor conținuturi științifice în contexte lingvistice similare cu cele din textul-suport (exemplul (3)). Avem de a face cu un exercițiu lexico-gramatical, fiindcă studenților li se solicită să caute

în textul-suport sinonime pentru șase verbe date, pe care să le pună, ulterior, la forma potrivită. O primă finalitate a aplicației este, astfel, cea de a intensifica retenția noilor cunoștințe. Totodată, verbele menționate ca atare în exercițiu sunt cuvinte din lexicul comun, fiind utilizate într-un context lingvistic cu tematică politică. Se configurează o a doua finalitate a exercițiului, anume, aceea de a stabili o legătură firească între chestiunile învățate la cursurile de limba română generală și cele predate la cursurile de limbaje specializate.

(3) Identificați în textul unității câte un sinonim pentru fiecare dintre verbele subliniate în enunțurile următoare și puneți-l la forma cerută de context:
   a) Orice persoană care exercită o funcție politică beneficiază de = __________ imunitate.
   b) Președintele are datoria să se sfătuiască = __________ cu Guvernul în chestiuni de importanță majoră.
   c) Șeful statului poate fi prezent la ședințele de guvern în care miniștrii discută = __________ probleme de interes național.
   d) Prin prevederile *Constituției României*, Președintele trebuie să asigure = __________ independența națională.
   e) Dizolvarea Parlamentului poate avea loc numai după ce acesta a respins = __________ cel puțin două solicitări de învestitură a Guvernului.
   f) Șeful statului acordă = __________ decorații și titluri de onoare.

Următoarele trei aplicații diferă de cele anterioare prin faptul că, pe de o parte, nu mai vizează abilitatea de receptare a textului scris, ci, pe rând, celelalte trei competențe-cheie (vezi *infra*). Pe de altă parte, exercițiile următoare pornesc de la premisa că studenții trebuie să facă dovada că stăpânesc un bagaj terminologic, pe care îl pot recunoaște și/sau actualiza în contexte lingvistice noi.

În aplicația 4, capacitatea de a înțelege corect un mesaj oral este verificată cu ajutorul unui text în care nu s-a adus nicio modificare (vezi transcrierea din *Anexa 2*). Concret, a fost utilizat un fișier audiovideo, constând într-o declarație de presă susținută de președintele Klaus Iohannis.

Din perspectiva conținutului, declarația de presă este caracterizată printr-o multitudine de termeni și sintagme pe care studenții străini le-au întâlnit deja în celelalte unități de învățare: *absenteism*, *alegător*, *anticorupție*, *campanie electorală*, *cetățean*, *constituție*, *corupție*, *democrație*, *lege*, *parlament*, *vot*, *a vota* etc. (vezi Grigore 2018b, în care este discutată unitatea 3, despre stat). Grație acestui lucru, s-a elaborat un exercițiu de tip alegere multiplă, în care sunt vehiculate conținuturi care fac parte din primele șapte unități ale manualului.

(4) Ascultați declarația de presă a președintelui Klaus Iohannis și alegeți varianta corectă:
   1) Președintele Iohannis susține declarația de presă: a) la final de mandat prezidențial; b) la începutul ceremoniei de învestitură a Parlamentului; c) la sfârșit de campanie electorală.

2) Alegerile despre care vorbește șeful statului român sunt cele: a) europarlamentare; b) legislative; c) locale.
3) Klaus Iohannis nu crede că o soluție în ziua votului este: a) absenteismul; b) mita electorală; c) ocazia de a alege un candidat corupt.
4) Șeful statului român consideră că lupta anticorupție trebuie să continue: a) cu ajutorul poliției; b) în forță; c) în acord cu prevederile *Constituției*.
5) Klaus Iohannis este de părere că azi, în lupta anticorupție, România este un exemplu: a) de acțiune și determinare; b) demn de urmat în alte state europene; c) lăudat în toate instituțiile Uniunii Europene.
6) După părerea președintelui Iohannis, scopul final în lupta anticorupție trebuie să fie: a) integrarea în Spațiul Schengen; b) o societate care nu mai tolerează corupția; c) o societate în care toți cetățenii merg la vot.

Alegerea fișierului audiovideo precizat a contribuit și la alcătuirea unuia dintre subiectele de conversație (punctul a) din exemplul (5)). Studenților li se cere să-și exprime părerea despre una dintre afirmațiile președintelui Iohannis (*i.e.*, „Corupția înseamnă sărăcie.”) și să indice minimum trei argumente. Folosirea „la clasă” a arătat că subiectul este deosebit de ofertant, fapt care se explică, încă o dată, prin trimiterea la realitatea de zi cu zi. Întrucât corupția este o problemă care afectează majoritatea societăților moderne, studenții se pot raporta la nenumărate situații pentru a-și susține eficient punctul de vedere. Totodată, subiectul le permite să facă uz atât de conținuturi învățate la cursurile de limbă generală, cât și de noțiuni conceptual-terminologice.

Prin celălalt subiect de conversație, redat la punctul b), se dorește realizarea unei dezbateri pornind de la afirmația că orice persoană care are o putere tinde să abuzeze de ea[8]. Punctul b) se deosebește de punctul a) prin aceea că reduce simțitor referirile la societate, în general, scoțând în evidență palierul politicii. La originea dezbaterii se află ideea de *putere*, care, în mod firesc, este subscrisă domeniului politic, studiat din punct de vedere conceptual-terminologic atât în unitatea 7, cât și în unitățile precedente. Drept urmare, punctul 5.b) se prefigurează ca un subiect util în recapitularea și sistematizarea noțiunilor însușite anterior, deoarece cursanților le va fi necesar să folosească în dialog unități terminologice specifice domeniului politic.

În plus, al doilea subiect de conversație devine interesant prin prisma faptului că nu limitează discuția la noțiunile de politică internă. Prin sugestia că se pot face trimiteri la situații reale, punctul b) extinde discuția la personalități sau la evenimente majore din istoria mondială sau din istoria țării de proveniență, pe

---

8 Subiectul de conversație 10.b) a fost reformulat din Bratu *et alii* (2019: 56 – „Ești de acord cu afirmația că «Orice om care are o putere este înclinat să abuzeze de ea»? Formulează un argument *pro* sau *contra* acestei idei, pornind de la o situație reală sau de la una imaginară, în care cel/cea care deține puterea ai fi tu.”).

care cursanții le pot prezenta pentru a-și construi argumentația. Nu este omisă nici stimularea creativității studenților, care sunt încurajați să-și imagineze situații în care o persoană care deține puterea are tendința să comită abuzuri.

(5) Subiecte de conversație:
a) La un moment dat, în declarația de presă susținută, președintele Klaus Iohannis afirmă despre corupție că aceasta înseamnă sărăcie. Sunteți de acord cu părerea șefului statului român? Indicați cel puțin trei argumente pentru opinia dv.
b) Dezbatere *pro* și *contra*: Sunteți de acord cu afirmația că „Orice om care are o putere este înclinat să abuzeze de ea”? Discutați pornind de la situații reale și/sau imaginare.

Având ca finalitate aceeași stimulare a creativității, următoarea aplicație (denumită, generic, „Jurnalul unui președinte”) le propune cursanților un nou „exercițiu de imaginație”: fiecare dintre ei îndeplinește, timp de o săptămână, funcția de președinte al României și are un jurnal în care își prezintă activitatea instituțională (exemplul (6)). La baza exercițiului stau lucrările autobiografice (jurnale, memorii) ale unor șefi de stat din România sau din străinătate.

În sine, aplicația este circumscrisă competenței de redactare și le impune studenților să folosească un număr de zece cuvinte și expresii, considerate a fi reprezentative, fiindcă denotă activități semnificative pentru șeful statului român ori instituții asociate lui (*forțe armate*, *reprezentanță diplomatică*). De asemenea, exercițiul este caracterizat de un anumit grad de sinteză, având funcția de a recapitula noțiunile conceptuale și pe cele de vocabular specializat parcurse în unitatea 7.

(6) „Jurnalul unui președinte”. Imaginați-vă că sunteți președintele României și că țineți un jurnal. În 200–250 de cuvinte, povestiți activitatea dv. instituțională din fiecare zi de pe durata unei săptămâni. În „jurnalul” dv., folosiți cuvintele și expresiile următoare: *a acredita*, *a conferi*, *a media*, *a mobiliza forțele armate*, *a promulga*, *grațiere individuală*, *referendum*, *reprezentanță diplomatică*.

Ultima aplicație comentată este un proiect, intitulat „Un președinte deVOTAT”, a cărui realizare se întinde pe durata săptămânilor rămase până la finalul semestrului (exemplul (7))[9]. Proiectul face apel la cunoștințele dobândite și la competențele dezvoltate de cursanți în timpul primelor șapte unități de învățare (vezi *Tabelul 1*), fără a omite stimularea creativității lor. Obiectivele activității didactice sunt, deci, recapitularea și extinderea noțiunilor asimilate, în sensul că studenții sunt încurajați să exploreze aspecte noi, sub îndrumarea profesorului, care le poate

[9] Denumirea activității didactice, bazată pe un joc de cuvinte, a fost sugerată de emisiunea *Un președinte deVOTAT*, realizată de către jurnalistul Ionuț Cristache și difuzată de TVR 1 între 14 octombrie și 28 noiembrie 2019, pe durata campaniei electorale pentru alegerile prezidențiale (vezi *supra* n. 2).

indica surse suplimentare de informare (articole de ziar, fragmente din emisiuni de tip *talk-show*, reportaje TV sau de pe Internet etc.).

Aplicația „Un președinte deVOTAT” este construită ca un proiect în echipă, la care să participe toți membrii grupei de *Științe sociale*. Studenții trebuie să realizeze o scenetă de aproximativ 40 de minute, care să simuleze o emisiune electorală, prilejuită de niște ipotetice alegeri prezidențiale. În acest scop, sunt necesari cel puțin 13 „actori”: un moderator al emisiunii, doi candidați pentru funcția de președinte al republicii, patru membri din echipa (*stafful*) de campanie (câte doi pentru fiecare candidat) și șase cetățeni cu drept de vot, cu vârste diferite și reprezentând diverse clase sociale și/sau profesionale[10].

(7) *Proiect:* „Un președinte deVOTAT” (o emisiune electorală – 40 de minute). Studenții din grupa de *Științe sociale* vor trebui să interpreteze niște roluri. Pentru funcția de președinte al României, vor exista doi candidați, care provin din partide politice cu ideologii diferite (de stânga și de dreapta). Fiecare dintre ei va beneficia de ajutorul unei echipe de campanie, formate din alte două persoane. Toți vor fi invitați la emisiunea electorală „Un președinte deVOTAT”, care va fi găzduită de un moderator. Ceilalți studenți îi vor interpreta pe cetățenii cu drept de vot, de asemenea, invitați la emisiunea electorală. Alegătorii vor fi de diferite vârste și din diverse categorii socio-profesionale:

(i) un pensionar în vârstă de 75 de ani, cu pensie minimă, fără familie și bolnav de diabet;
(ii) un muncitor în domeniul construcțiilor, în vârstă de 46 de ani, cu doi copii minori, dintre care unul suferă de un handicap fizic (soția muncitorului nu lucrează, pentru că este însoțitorul copilului cu dizabilități);
(iii) un absolvent al Facultății de Filosofie (pe care a terminat-o cu media generală 9,85), care are 22 de ani și care nu-și găsește un loc de muncă, pentru că domeniul său de specializare nu este căutat în România;
(iv) un medic în vârstă de 37 de ani, care are multe gărzi obositoare la un spital de urgență și care vrea să emigreze în Occident pentru un salariu mai bun;
(v) un antreprenor în vârstă de 53 de ani, de etnie rromă, care a revenit în țară din cauză că a fost victima discriminării într-un stat din Occident și care vrea să desfășoare un proiect dedicat scăderii ratei abandonului școlar printre copiii rromi;
(vi) un agricultor în vârstă de 60 de ani, care deține terenuri cultivate cu grâu, afectate de secetă sau de ploaie, în funcție de an.

Fiecare echipă va alcătui un discurs prin care să-i convingă pe alegători să-l voteze pe candidatul propus. Discursurile vor fi ținute de candidați. Ulterior, moderatorul îi va ruga pe alegători să le pună întrebări candidaților, care vor trebui să le răspundă într-un mod cât mai convingător.

---

[10] După cum s-a menționat în Grigore (2018a: 283), anual, în grupa de *Științe sociale*, sunt școlarizați între 10 și 15 studenți. Pentru ca sarcina de lucru să corespundă numărului exact de studenți din fiecare an, ea poate fi ușor modificată prin suplimentarea sau prin reducerea membrilor din echipa de campanie.

Activitatea propusă este una captivantă, interactivă, care contribuie la aprofundarea și la sistematizarea conținuturilor predate, dar și la consolidarea relațiilor dintre studenți prin practicarea lucrului în echipă. Sceneta rezultată (incluzând și interpretarea sa propriu-zisă) le oferă cursanților șansa exprimării creative și cât mai variate, constituind o metodă alternativă de evaluare desfășurată cu succes în cadrul cursului de limbaj specializat.

4. Concluzii

Lucrarea de față a avut ca obiective prezentarea și analizarea unității de învățare 7. „Principiul separării puterilor în stat (II). Puterea executivă (2). Președintele României". Unitatea este inclusă în manualul *Limbaj specializat. Științe sociale (Științe politice și drept)*, destinat studenților străini din grupa de *Științe sociale* de la *Anul pregătitor* (Universitatea din București). Bazat pe predarea efectivă a unui limbaj de specialitate interdisciplinar (*i.e.*, limbajul politico-juridic), manualul este în curs de redactare, iar cele 14 unități de învățare ale sale au fost lucrate la grupa de *Științe sociale*.

Bagajul informațional al unității 7 este reprezentat de un text-suport, care, în sine, este o sinteză teoretică. Chiar dacă la originea sa au stat titluri de referință în domeniu (printre care *Constituția României* și un curs universitar despre instituțiile politice românești), sinteza a fost accesibilizată pentru a-i apropia conținuturile lingvistice de nivelul de competență B1, pe care ar trebui să-l stăpânească un viitor absolvent al *Anului pregătitor*. În aceeași ordine de idei, s-a încercat o „ancorare" cât mai puternică în realitatea extralingvistică, prin utilizarea unor texte autentice (de pildă, o declarație de presă a președintelui Klaus Iohannis). S-a considerat că această contextualizare reprezintă o strategie potrivită de învățare a termenilor specializați.

Referitor la exercițiile alcătuite și selectate pentru a fi comentate în această lucrare, trebuie specificat faptul că, prin ele, s-au exersat toate cele patru competențe lingvistice, fiind preferată cea de receptare a textului scris (vezi exemplele (1)–(3)). Receptarea discursului oral a fost verificată cu ajutorul unui exercițiu de tip grilă, realizat pe baza declarației de presă menționate anterior (exemplul (4)). În schimb, producerea discursului oral a fost testată prin intermediul a două subiecte, care solicită folosirea corespunzătoare, în situații de comunicare noi, a termenilor învățați (exemplul (5)).

Încurajarea creativității în rândul studenților nu a fost nici ea lăsată deoparte, după cum o dovedesc exemplul (6) – „Jurnalul unui președinte", dedicat exersării competenței de producere a textului scris, și exemplul (7) – proiectul în echipă

„Un președinte deVOTAT”, care constă în conceperea și punerea în scenă a unei emisiuni cu tematică electorală.

Surse

1. ***, *Constituția României*, București, Editura C. H. Beck, 2011 (republicată după *Monitorul Oficial* nr. 767 din 31 octombrie 2003).
2. Barbu *et alii* 2019: Daniela Barbu, Ancuța Bondar, Cătălina Neagu, Stan Stoica, *Educație socială. Manual pentru clasa a VII-a*, București, Editura CD Press, 2019.
3. Bratu *et alii* 2019: Victor Bratu, Elena Lupșa, Alina Bratu, *Educație socială. Manual pentru clasa a VII-a*, Deva, Editura Corvin, 2019.
4. Georgescu, Ștefănescu 2010: Dakmara Georgescu, Doina-Olga Ștefănescu, *Cultură civică. Manual pentru clasa a VII-a*, București, Humanitas Educațional, 2010.
5. Georgescu, Ștefănescu 2011: Dakmara Georgescu, Doina-Olga Ștefănescu, *Cultură civică. Manual pentru clasa a VIII-a*, București, Humanitas Educațional, 2011.
6. Ipate-Toma *et alii* 2019: Cristina Ipate-Toma, Daniela Chiriță, Georgeta-Mihaela Crivac, Gabriela-Carmen Diaconescu, *Educație socială. Manual pentru clasa a VII-a*, Buzoești, Editura Ars Libri, 2019.
7. Muraru, Tănăsescu 2017: Ioan Muraru, Elena Simina Tănăsescu, *Drept constituțional și instituții politice*, curs universitar, volumul al II-lea, ediția a XV-a, București, Editura C. H. Beck, 2017.
8. *Plan de învățământ AP* = *Planul de învățământ al Anului pregătitor de limba română pentru studenți străini* (variantă electronică), Facultatea de Litere, Universitatea din București, document încărcat în 01.10.2019, site accesat în 23.03.2020 (https://litere.ro/doc/planuri_de_invatamant_2019/licenta/Plan_de_invatamant_AP_2019-2020.pdf).
9. *Programa ES 2017* = Ministerul Educației Naționale, Institutul de Științe ale Educației, *Programa școlară pentru disciplina* ***Educație socială*** *(clasele a V-a – a VIII-a)* (sursă electronică), București, 2017, site accesat în 23.03.2020 (http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2017-progr/28-Educatie%20sociala.pdf).
10. Vedinaș *et alii* 2010: Verginia Vedinaș, Teodor Narcis Godeanu, Emanuel Constantinescu, *Dicționar de drept public. Drept constituțional și administrativ*, București, Editura C. H. Beck, 2010.

Bibliografie

1. Bidu-Vrănceanu 2007: Angela Bidu-Vrănceanu, *Lexicul specializat în mișcare. De la dicționare la texte*, București, Editura Universității din București, 2007.
2. Biriș 2014: Gabriela Biriș, *Limbaj medical. Anatomie. Curs pentru studenții străini din anul pregătitor*, București, Editura Universității din București, 2014.
3. Buja *et alii* 2016: Elena Buja, Gabriela Cusen, Mădălina Matei, Stanca Măda, Corina Micu, Răzvan Săftoiu, *Limba română ca limbă străină. Caiete didactice pentru*

limbaje de specialitate, volumul al II-lea, *Științe economice și juridice*, Brașov, Editura Universității „Transilvania” din Brașov, 2016 (cu CD).

4. Cornu 1990: Gérard Cornu, *Linguistique juridique*, Paris, Montchrestien, 1990.
5. Desmet 2006: Isabel Desmet, *Variabilité et variation en terminologie et langues spécialisées: discours, textes et contextes*, în Daniel Blampain, Philippe Thoiron, Marc Van Campenhoudt (ed.), *Mots, termes et contextes. Actes des septièmes Journées scientifiques du réseau* ***Lexicologie, terminologie, traduction***, Paris, Éditions des Archives Contemporaines et Agence Universitaire de la Francophonie, 2006, p. 235–247.
6. Dorobăț, Fotea 1999: Ana Dorobăț, Mircea Fotea, *Limba româna de bază. Manual pentru studenții străini*, volumele I–II, Iași, Institutul European, 1999.
7. González-Barros 2019: José Damián González-Barros, *Utilizarea documentelor autentice la cursurile de RLS: câteva exemple*, comunicare susținută la secțiunea *Metode, strategii și instrumente în didactica RLS*, în cadrul conferinței internaționale *Discurs polifonic în româna ca limbă străină (RLS) (ediția a II-a, Cluj-Napoca, 18–19 octombrie 2019)*, manifestare științifică organizată de Departamentul de limbă, cultură și civilizație românească, Facultatea de Litere, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, în parteneriat cu Institutul Limbii Române ca Limbă Europeană, 2019.
8. Grigore 2016a: Andreea-Victoria Grigore, *Dificultăți în predarea limbajului politico-diplomatic la Anul pregătitor. Studiu de caz:* ***grup vs. grupare***, în Gina Nimigean (coord.), *Limbă și identitate românească în continua reconfigurare culturală a Europei*, volumul I, *Didactică*, Novi Sad/Iași, **Izdavač** Univerzitet u Novom Sadu (Filozofski Fakultet)/Editura Vasiliana ’98, 2016, p. 201–216.
9. Grigore 2016b: Andreea-Victoria Grigore, *Variația discursivă în predarea limbajului politico-diplomatic la Anul pregătitor*, în Florentina Sâmihăian, Mădălina Spătaru-Pralea (ed.), *Limba și literatura română. Perspective didactice. Actele celui de-al 14-lea și al 15-lea Colocviu internațional al Departamentului de lingvistică (București, 29 noiembrie 2014 și 28 noiembrie 2015)*, București, Editura Universității din București, 2016, p. 152–159.
10. Grigore 2016c: Andreea-Victoria Grigore, *Elaborarea unui manual de limbaj politico-diplomatic adresat studenților străini. Stadiul actual*, în Florentina Sâmihăian, Mădălina Spătaru-Pralea (ed.), *Limba și literatura română. Perspective didactice. Actele celui de-al 14-lea și al 15-lea Colocviu internațional al Departamentului de lingvistică (București, 29 noiembrie 2014 și 28 noiembrie 2015)*, București, Editura Universității din București, 2016, p. 160–169.
11. Grigore 2016d: Andreea-Victoria Grigore, *Socio-cultural Difficulties in Teaching Political and Diplomatic Language at the Preparatory Year*, în „Journal of Humanistic and Social Studies”, Arad, anul VII, nr. 1 (13), 2016, p. 63–73.
12. Grigore 2018a: Andreea-Victoria Grigore, *O propunere pentru utilizarea unor documente de corespondență diplomatică în predarea limbajului politico-diplomatic la Anul pregătitor*, în Elena Platon, Lavinia-Iunia Vasiu, Antonela Arieșan (ed.), *Discurs polifonic în româna ca limbă străină (RLS). Actele Conferinței internaționale* ***Discurs polifonic în româna ca limbă străină (RLS)****, ediția I (Cluj-Napoca, 20–21 octombrie 2017)*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2018, p. 280–296.

13. Grigore 2018b: Andreea-Victoria Grigore, *„Curat constituțional!" Unitatea de învățare „**Constituția României**. Drepturi, libertăți și îndatoriri cetățenești" dintr-un manual de **Limbaj specializat. Științe sociale** adresat studenților străini*, comunicare susținută la secțiunea *Didactica limbii române ca limbă străină*, în cadrul manifestării *Româna și limbile romanice. Al XVIII-lea Colocviu internațional al Departamentului de lingvistică (23–24 noiembrie 2018)*, colocviu organizat de Departamentul de lingvistică și de Centrul de lingvistică teoretică și aplicată (CLTA), Facultatea de Litere, Universitatea din București, în parteneriat cu Asociația *Alumni* a Universității din București, Institutul de Cercetări al Universității din București și Academia Română, 2018.
14. Grigore 2019: Andreea-Victoria Grigore, *„Imperfecta lume perfectă..." Despre unitatea de învățare „Statul. Exercitarea puterii politice în stat. Forme de guvernământ (monarhie **vs.** republică). Regimuri politice" dintr-un manual de limbaj specializat juridico-politic dedicat studenților străini*, comunicare susținută la secțiunea *Didactica limbii române ca limbă străină*, în cadrul manifestării *Româna și limbile romanice. Al XIX-lea Colocviu internațional al Departamentului de lingvistică (22–23 noiembrie 2019)*, colocviu organizat de Departamentul de lingvistică, de Centrul de studii românești și de Centrul de lingvistică teoretică și aplicată (CLTA), Facultatea de Litere, Universitatea din București, 2019.
15. Grigorie 1996: Toma Grigorie, *Limba română pentru studenți străini, anul pregătitor și anii I, II: profil juridic*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1996.
16. Jacobi 1994: Daniel Jacobi, *Lexique et reformulation intradiscursive dans les documents de vulgarisation scientifique*, în Danielle Candel (ed.), *Français scientifique et technique et dictionnaire de langue*, Paris, Didier Érudition, 1994, p. 77–92.
17. Mejri 2006: Soumaya Mejri, *La terminologie de sciences de gestion en contexte: terme ou mot?*, în Daniel Blampain, Philippe Thoiron, Marc Van Campenhoudt (ed.), *Mots, termes et contextes. Actes des septièmes Journées scientifiques du réseau **Lexicologie, terminologie, traduction***, Paris, Éditions des Archives Contemporaines et Agence Universitaire de la Francophonie, 2006, p. 699–708.
18. Moldovan (coord.) 2012: Victoria Moldovan (coord.), *Bibliografia românei ca limbă străină/Bibliografia RLS*, ediția a II-a, revăzută și completată de Antonela-Carmen Suciu, apărută sub egida Institutului Limbii Române ca Limbă Europeană, Cluj-Napoca, Editura Efes, 2012, versiunea electronică, *Bibliografia românei ca limbă străină (RLS)*, în *Institutul limbii române ca limbă europeană (ILR-LE) – Bibliografia RLS*, site accesat în 05.11.2013 (http://institute.ubbcluj.ro/ilrle/Files/bibliografie-rls.pdf).
19. Moldovan *et alii* 2001: Victoria Moldovan, Liana Pop, Lucia Uricaru, *Nivel prag. Pentru învățarea limbii române ca limbă străină* (sursă electronică), Strasbourg, Consiliul de Cooperări Culturale, Departamentul de limbă, cultură și civilizație românească (Facultatea de Litere, Universitatea „Babeș-Bolyai" Cluj-Napoca), Institutul Limbii Române, Ministerul Educației și Cercetării, 2001, site accesat în 03.01.2018 (http://www.ilr.ro/wp-content/uploads/nivel_prag.pdf).
20. Niculescu 2014: Oana Niculescu, *Limbaj specializat de algebră și analiză matematică. Manual dedicat studenților străini*, în Florentina Sâmihăian, Mădălina Spătaru-Pralea (ed.), *Abordări și cercetări didactice în domeniul disciplinelor filologice. Actele celui*

de-al 12-lea și al 13-lea Colocviu internațional al Departamentului de lingvistică (București, 14–15 decembrie 2012 și 13–14 decembrie 2013), București, Editura Universității din București, 2014, p. 193–201.

21. Platon *et alii* 2016: Elena Platon, Ioana Sonea, Lavinia Vasiu, Dina Vîlcu, *Descrierea minimală a limbii române. A1, A2, B1, B2 – un instrument lingvistic necesar în domeniul RLS/RLNM* (sursă electronică), Cluj-Napoca, Departamentul de limbă, cultură și civilizație românească, Facultatea de Litere, Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca, 2016, site accesat în 23.03.2018 (http://video.elearning.ubbcluj.ro/wp-content/uploads/2016/09/Descrierea-minimala-a-limbii-romane-12-IULIE-2016.pdf).
22. Spătaru-Pralea 2019: Mădălina Spătaru-Pralea, *Achiziția limbajului economic românesc. Repere teoretice și practice*, București, Editura Universității din București, 2019.
23. Stoichițoiu 1988: Adriana Stoichițoiu, *Aspecte teoretice și metodologice privind predarea limbajului juridic studenților străini*, în *Didactica modernă. Aspecte ale predării limbii române ca limbă străină*, Timișoara, Tipografia Universității din Timișoara, 1988, p. 108–117.
24. Stoichițoiu-Ichim 2006: Adriana Stoichițoiu-Ichim, *Semiotica discursului juridic*, ediția a II-a, București, Editura Universității din București, 2006.
25. Ușurelu 2014: Camelia Ușurelu, *Preliminarii la un dicționar de sinonime pentru străini*, în Florentina Sâmihăian, Mădălina Spătaru-Pralea (ed.), *Abordări și cercetări didactice în domeniul disciplinelor filologice. Actele celui de-al 12-lea și al 13-lea Colocviu internațional al Departamentului de lingvistică (București, 14–15 decembrie 2012 și 13–14 decembrie 2013)*, București, Editura Universității din București, 2014, p. 189–192.
26. Vesa-Florea 2018: Viorica Vesa-Florea, *Optimizarea predării limbajului medical la grupele de studenți străini. Instrumente de lucru*, în Elena Platon, Lavinia-Iunia Vasiu, Antonela Arieșan (ed.), *Discurs polifonic în româna ca limbă străină (RLS). Actele Conferinței internaționale* ***Discurs polifonic în româna ca limbă străină (RLS)****, ediția I (Cluj-Napoca, 20–21 octombrie 2017)*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2018, p. 343–349.
27. Voica, Fotea 1994: Adrian Voica, Mircea Fotea, *Limba română. Manual pentru studenții străini din anul pregătitor. Profil juridic*, Iași, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 1994.

Anexa 1

Unitatea 7
Principiul separării puterilor în stat (II)
Puterea executivă (2). Președintele României

I. Președintele României

Președintele României îndeplinește următoarele roluri: este șeful statului român, exercită autoritatea executivă, alături de Guvern, și este reprezentantul statului român în plan intern și extern. Totodată, el are rolul de garant, întrucât garantează independența națională, unitatea și integritatea teritorială a țării. În plus, șeful statului veghează la respectarea

Constituției și la buna funcționare a autorităților publice. În acest scop, exercită funcția de mediere, adică este *mediator* între puterile statului, precum și între stat și societate.

Cetățenii români îl aleg pe Președintele României prin vot universal, egal, direct, secret și liber exprimat. Conform *Constituției României*, titlul al II-lea, articolul 16, alineatul (3), un candidat la o funcție publică (inclusiv la cea de președinte) trebuie să aibă cetățenia română și domiciliul în țară. Statul român garantează egalitatea de șanse între bărbați și femei pentru ocuparea funcțiilor publice. Potrivit articolului 37, alineatele (1) și (2) din *Constituția României*, candidatul la președinție trebuie să aibă vârsta de cel puțin 35 de ani.

Este declarat ales candidatul care a întrunit, în primul tur de scrutin, voturile din partea majorității alegătorilor înscriși pe listele electorale. În cazul în care niciunul dintre candidați nu a întrunit această majoritate, este organizat al doilea tur de scrutin, între primii doi candidați stabiliți în ordinea numărului de voturi obținute în primul tur. Dintre ei, este declarat ales candidatul care obține cel mai mare număr de voturi la al doilea tur de scrutin, iar Curtea Constituțională a României (CCR) validează rezultatul alegerilor prezidențiale.

Funcția de președinte poate fi deținută pentru maximum două mandate, care pot fi succesive sau nu. *Constituția* prevede că un mandat prezidențial are o durată de cinci ani (până la revizuirea din 2003 a legii fundamentale, un mandat a fost de numai patru ani). Pe durata mandatului, președintele României nu poate îndeplini altă funcție (publică sau privată) și nu poate fi membru într-un partid politic.

Dacă, anterior, președintele a câștigat alegerile prezidențiale din partea unui partid sau a unei alianțe politice, de îndată ce este declarat câștigător, el are obligația să demisioneze din formațiunea care l-a susținut în campania electorală, ca să îndeplinească funcția de *mediator* între puterile statului, dar și între stat și societate.

Mandatul președintelui începe de la data în care depune jurământul de învestitură în fața Camerei Deputaților și a Senatului, reunite în ședință comună. Președintele exercită mandatul prezidențial până în ziua în care depune jurământul președintele nou ales la următoarele alegeri prezidențiale. Mandatul președintelui României poate fi prelungit, prin lege organică, numai în caz de război sau de catastrofă.

În timpul mandatului, președintele României se bucură de imunitate, deoarece el nu poate fi judecat pentru voturile sau pentru opiniile politice pe care le-a exprimat. El poate fi pus sub acuzare doar în cazurile de înaltă trădare.

II. Atribuțiile Președintelui României

1. În domeniul politicii interne:
   - promulgă legile și le semnează pentru a fi publicate în *Monitorul Oficial al României*;
   - sesizează Curtea Constituțională în legătură cu legile care nu sunt constituționale sau în legătură cu conflictele juridice constituționale;
   - desemnează un candidat pentru funcția de prim-ministru;
   - numește Guvernul pe baza votului de încredere al Parlamentului;
   - revocă și numește miniștri în caz de remaniere guvernamentală sau de vacanță (= vacantare) a postului, la propunerea premierului;
   - se consultă cu Guvernul în privința problemelor urgente și importante;
   - poate lua parte la ședințele Guvernului în care se dezbat probleme de interes național privind politica externă, apărarea țării, asigurarea ordinii publice și, la cererea prim-ministrului, în alte situații;

- prezidează ședințele Guvernului la care participă, în locul prim-ministrului, chiar dacă acesta din urmă este prezent;
- adresează Parlamentului mesaje cu privire la problemele politice principale ale națiunii;
- poate dizolva Parlamentul, în condițiile în care acesta a refuzat de două ori învestitura Guvernului;
- poate cere poporului să-și exprime, prin referendum, voința în legătură cu probleme de interes național.

2. În domeniul politicii externe:
   - încheie tratate internaționale în numele României, tratate pe care Guvernul le-a negociat înainte, și le dă Parlamentului pentru a le ratifica;
   - la propunerea Guvernului, acreditează și recheamă reprezentanții diplomatici ai României;
   - aprobă înființarea, desființarea sau schimbarea rangului misiunilor diplomatice;
   - organizează ambasadele românești din străinătate;
   - acreditează reprezentanții diplomatici din celelalte state.
3. În domeniul apărării:
   - este comandantul forțelor armate sau șeful armatei și îndeplinește funcția de președinte al Consiliului Suprem de Apărare a Țării (CSAT);
   - în cazuri de extremă necesitate, instituie starea de asediu sau starea de urgență, parțială sau totală;
   - cu aprobarea Parlamentului, declară mobilizarea parțială sau totală a forțelor armate.
4. Alte atribuții:
   - numește trei dintre cei nouă judecători de la Curtea Constituțională a României;
   - numește magistrații importanți în funcție (de exemplu, pe Procurorul General al României sau pe Procurorul-șef al Direcției Naționale Anticorupție);
   - conferă decorații și titluri de onoare;
   - acordă gradele de mareșal, de general și de amiral;
   - acordă grațierea individuală.

III. Administrația Prezidențială

Administrația Prezidențială este instituția aflată la dispoziția Președintelui României pentru îndeplinirea prerogativelor și a atribuțiilor sale constituționale. Instituția este organizată în cancelarii, departamente și compartimente, care îndeplinesc următoarele atribuții:

- gestionează agenda (= programul de lucru al) Președintelui;
- elaborează acte și documente care au în vedere responsabilitatea și atribuțiile Președintelui;
- mențin și întrețin relațiile cu autoritățile publice, dar și cu entități interne și internaționale;
- organizează relațiile cu mass-media și cu publicul;
- administrează activitățile de protocol și de reprezentare.

Structurile din Administrația Prezidențială sunt conduse de Consilieri Prezidențiali și/sau de Consilieri de Stat, numiți prin decret prezidențial, respectiv, prin decizie prezidențială.

Știați că...?

Reședința oficială a Președintelui României este Palatul Cotroceni. Construcția sa a început în 1888, în domnia regelui Carol I. Monarhul a dorit ca, pe dealul Cotrocenilor, în incinta vechii Mănăstiri Cotroceni, să se afle un palat, care să-i servească drept reședință oficială în București. Moștenitorii Coroanei, Principele Ferdinand și soția sa, Principesa Maria, s-au mutat în Palatul Cotroceni în martie 1896. Între 1949 și 1976, Palatul Cotroceni a devenit Palatul Pionierilor și a găzduit diferite activități educaționale și artistice ale „pionierilor”, adică, ale copiilor din învățământul preuniversitar. Grav avariat în timpul cutremurului din martie 1977, palatul a intrat într-un amplu proces de restaurare, pentru ca, după Revoluția Română din 1989 și până în prezent, să îndeplinească funcția de reședință oficială a Președintelui României.

Din 1991, corpul istoric al palatului a fost deschis pentru accesul vizitatorilor și a devenit Muzeul Național Cotroceni. În anumite ocazii, intitulate „Zilele porților deschise”, publicul poate vizita și restul clădirii, care constituie palatul prezidențial.

Anexa 2

Declarația de presă a Președintelui României, Klaus Iohannis (4 minute și 57 de secunde)

Sursa: Declarație de presă susținută de președintele Klaus Werner Iohannis în 09.12.2016, preluată de pe site-ul instituției Președintelui României, material încărcat în 09.12.2016, site accesat în 23.03.2018 (https://www.presidency.ro/ro/media/declaratii-de-presa/declaratie-de-presa1481271226).

„Am ajuns la finalul campaniei electorale și în acest moment mesajul cel mai important pe care vreau să-l dau românilor este unul clar și simplu: dragi români, mergeți la vot!

Mergeți la vot și nu lăsați pe altul să hotărască în locul vostru ce se întâmplă cu România noastră. Indiferent dacă aveți o opțiune sau încă nu aveți o opțiune, este important să mergeți să votați. S-a spus în aceste zile că această campanie electorală nu a reușit să emoționeze, nu a reușit să producă o emoție, cum au reușit alte campanii electorale.

Totuși, ziua votului produce emoții. Duminică, mergem și alegem Parlamentul României pentru următorii patru ani. Este o alegere importantă. Este importantă, pentru că vrem împreună să continuăm să facem România mai bună. Este importantă, fiindcă trebuie împreună să construim o Românie puternică și prosperă.

Absenteismul nu este niciodată o soluție în ziua votului. În democrație, alegătorul devine activ și participant numai în ziua votului. Nu ratați, dragi români, această ocazie! Mergeți și votați, chiar dacă vă hotărâți în ultimul moment pe cine să votați!

Astăzi, 9 decembrie, se sărbătorește în întreaga lume Ziua Internațională a Luptei împotriva Corupției.

Corupția înseamnă sărăcie. Corupția înseamnă stagnare. Corupția înseamnă dispreț pentru cetățeni, dispreț pentru lege. Cum am mai spus o dată, corupția ucide.

De aceea, îmi doresc o Românie fără corupție. De aceea, am spus de fiecare dată că eu sprijin lupta anticorupție. De aceea, cred că este foarte important ca în România lupta anticorupție să continue în forță.

Apreciez în mod deosebit activitatea Direcției Naționale Anticorupție și a celor care și-au făcut datoria pentru ca astăzi România să nu mai figureze pe lista țărilor corupte, ci să fie un exemplu de acțiune și determinare în lupta anticorupție.

Lupta anticorupție trebuie să continue până când respectarea legii și corectitudinea devin normalitate, devin regula, până când construim o societate care ea însăși nu mai suportă, nu mai tolerează corupția. Cred că suntem pe drumul cel bun, dar este important să continuăm, și, ca să continuăm bine, este nevoie să votăm.

Vă aștept duminică la vot! Vă doresc o zi bună!”

Abordarea acțională în didactica limbilor-culturi. Configurații teoretice

Maria Grosu[*]

Abstract. *The Action-Based Approach to Teaching* Languages-culture. *Theoretical Configurations*. Our study is a plea for the implementation of the action-based perspective in the Teaching of Romanian as a Foreign Language (TRFL). In the context in which many cities in Romania are academic destinations increasingly sought after by international students, it is necessary to urgently align TRFL methodology to the European paradigm, in order to meet the learning needs of the target audience. This article is largely theoretical and provides an overview of the action-based approach from a diachronic and synchronous standpoint. We propose a parallel between the communicative paradigm, which still governs approaches to Teaching Romanian as a Foreign Language, and the action-based paradigm, promoted in international literature in the last two decades. We also present the reasons why the leap from a communicative to an action-based philosophy in TRFL is necessary.

Keywords: *communicative approach, action-based approach, didactics of languages-culture, Teaching Romanian as a Foreign Language (TRFL), methodological paradigms*

1. Introducere

Studiul nostru este o pledoarie pentru implementarea perspectivei acționale în didactica limbii române ca limbă străină. În acest sens, vom face o descriere a cadrului teoretic și a conceptelor-cheie pentru perspectiva acțională în didactica limbilor-culturi. De asemenea, vom ilustra avantajele acestei noi abordări teoretice pentru actorii implicați în procesul de învățare a limbilor străine, cursanți și cadre didactice. În alte studii, ilustrăm soluții practice de implementare a perspectivei acționale în didactica limbii române ca limbă străină (RLS): studentul-moderator[1], descentralizarea scenariilor didactice[2].

---

[*] Universitatea de Medicină și Farmacie „Iuliu Hațieganu” Cluj-Napoca.

[1] Maria Grosu, *Studentul moderator – roluri sociale, interacțiune și perspectivă acțională în didactica limbilor străine*, în Eugen Wohl (editor), Roxana Mihele, Camelia Teglaș, Raluca Zglobiu-Sandu (co-editori), *Limbaje specializate: Perspective și linii de convergență,* Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2019, p. 163–181.

[2] Maria Grosu, *Decentralization – A Fundamental Principle of the Action-Based Perspective On Foreign Language Teaching*, în „Philobiblon. Transylvanian Journal of Multidisciplinary Research in Humanities”, nr. XXIV/2, 2019, p. 249–264.

Adoptarea viziunii acționale a reprezentat soluția pe care am găsit-o la o problemă majoră întâmpinată în experiența de predare a limbii române ca limbă străină, la Universitatea de Medicină și Farmacie „Iuliu Hațieganu" Cluj-Napoca. Problema a fost diferența dintre așteptătile publicului-țintă și perspectiva metodologică. Publicul-țintă cu care am lucrat până în prezent este reprezentat de studenți internaționali de la linia franceză, originari din Franța, Elveția, Belgia, Luxemburg, Tunisia, Maroc, Algeria, Siria etc. Literatura internațională din domeniul didacticii limbilor-culturi și a didacticii limbii franceze ca limbă străină este suprasaturată de teoretizări ale perspectivei acționale, precum și de soluții practice de implementare a acesteia. În schimb, în domeniul limbii române ca limbă străină, viziunea comunicativă este, în continuare, cadrul teroretic de referință pentru autorii de manuale. Mai mult, în ultimele două decenii, tot mai mulți teoreticieni internaționali în didactica limbilor-culturi propun o lectură din perspectivă acțională a *Cadrului european comun de referință pentru limbi* (CECRL)*,* diferită de lectura din perspectivă comunicativă, utilizată pe scară largă și în prezent. Ruptura paradigmatică dintre așteptările studenților internaționali care vin în România să facă studii medicale și resursele educaționale folosite în predarea-învățarea limbii române ca limbă străină a condus la situații incomode, atât pentru studenți, cât și pentru mine, în calitate de cadru didactic: scenarii didactice în care conținuturile lingvistice prevalează, în raport cu acțiunea socială, simularea unor situații de comunicare neautentice, scenarii didactice ierarhice și centralizate, în care cadrul didactic are o poziție superioară în raport cu cursanții etc. Indiciile pe care le am din partea studenților, pentru necesitatea unui sistem metodologic mai performant de învățare a limbii române ca limbă străină sunt: scăderea treptată a motivației și a implicării active a studenților, după primul semestru sau după primul an de studiu, în condițiile în care aceștia sunt, la început, foarte motivați să învețe limba română; lipsa unui progres vizibil de la un an de studiu la altul.

Decalajul dintre România și țările vest-europene este semnalat și în alte domenii, nu doar în domeniul RLS. Spre deosebire de celelalte domenii umaniste, în domeniul RLS[3], alinierea la paradigma actuală din didactica limbilor străine poate fi realizată mai rapid, în măsura în care se ține cont de nevoile de învățare ale cursanților și se caută soluții pentru maximizarea factorilor implicați în procesul de învățare: motivație, implicare activă, stimă de sine etc. Astfel, contactul direct și cu rezultate imediate dintre publicul-țintă venit din sisteme educaționale externe și sistemul educațional din România impune accelerări ale inovațiilor metodologice și schimbări paradigmatice în viziunea asupra didacticii românei ca limbă străină.

[3] Româna ca limbă străină.

Modul pozitiv în care studenții au răspuns la inițiativele de a implementa o perspectivă acțională în predarea limbii române – introducerea studentului-moderator, implementarea elementelor de pedagogie a proiectului, adoptarea unor forme complementare de evaluare orală, în care studenții au prezentat proiecte pentru un public-țintă real, interevaluarea, proiecte de parteneriat interinstituțional care au ca scop acțiunea socială – arată faptul că o schimbare de paradigmă în predarea-învățarea limbii române, respectiv trecerea de la perspectiva comunicativă la viziunea acțională, este necesară.

2. Abordarea acțională. Contextualizare și descriere

2.1. Didactica limbilor străine – scurt parcurs diacronic

Didactica limbilor străine este un domeniu științific care, la fel ca celelalte, are o evoluție diacronică influențată de diferitele contexte epistemice și implicit de schimbările paradigmatice din celelalte științe: fizică, matematică, științele umaniste etc. Revoluțiile din domeniul științelor realiste (fizică, matematică, geometrie), respectiv schimbarea modelelor de structurare a spațiului, au generat, cu timpul, schimbări majore în toate științele. Geometria euclidiană, care are la bază premisa conform căreia printr-un punct exterior unei drepte se poate duce o singură paralelă la acea dreaptă, propune o structurare bidimensională a spațiului. În schimb, geometriile neeuclidiene, conform cărora printr-un punct exterior unei drepte se pot duce mai multe paralele la acea dreaptă, propun o structurare tridimensională a acestuia. Paradigma pozitivistă, corespunzătoare viziunii bidimensionale asupra lumii, este înlocuită, treptat, în toate științele sociale, de paradigma constructivistă, corespunzătoare viziunii tridimensionale (Petrescu 2006: 6). Didactica limbilor străine realizează trecerea de la paradigma pozitivistă la cea constructivistă, prin înlocuirea perspectivei teoretice comunicative cu perspectiva acțională (Grosu 2019).

Schimbările sociale și ideologice care au structurat modelele mentale de-a lungul timpului au generat, în paralel, schimbări majore în configurațiile didactice corespunzătoare fiecărei epoci. Conform teoreticianului Christina Puren, trecerea de la o configurație didactică la alta se realizează când cerințele, așteptările și nevoile sociale evoluează până la un punct de ruptură în raport cu configurația anterioară (Puren 2007: 2). De exemplu, trecerea de la metoda tradițională gramatică-traducere la metoda directă, impusă în Franța prin *Circulara* din 15 noiembrie 1901, evidențiază foarte bine relația dintre nevoile sociale și viziunea didactică. Astfel, necesitatea limbilor străine pentru comerț și pentru industrie a impus renunțarea la predarea după modelul limbilor clasice. Învățarea limbilor străine

cu scop strict cultural a fost înlocuită cu învățarea limbilor pentru o finalitate practică: cursanții trebuie să poată conversa (Puren 2007: 2). În 1970–1980, s-a realizat o altă schimbare de paradigmă, în Franța, prin *Niveau Seuil du Conseil de l'Europe* și s-a trecut la abordarea comunicativă, pentru că obiectivul social de referință s-a schimbat. Finalitatea învățării limbilor străine a fost regândită: pregătirea elevilor pentru întâlnirile ocazionale cu vorbitori nativi străini, în timpul călătoriilor turistice. Apoi, începând cu anii 2000, odată cu publicarea CECRL, s-a trecut la abordarea acțională. Didactica limbilor străine ia în considerare un nou obiectiv social legat de progresele integrării europene: în contextul internaționalizării universităților și a întreprinderilor, cursanții trebuie să fie capabili să lucreze într-o limbă străină, în țara lor sau în alta, cu nativi de diferite limbi-culturi[4]. Așadar, dacă în viziunea comunicativă contextul de referință era dialogul unic, unul la unul, cu scopul informării, în viziunea acțională, comunicarea constantă și continuă cu mai mulți membri ai echipei, în scopul acțiunii sociale, devine reperul principal (Puren 2007: 3).

Pentru a evidenția caracteristicile abordării acționale, vom prezenta succint caracteristicile modelelor anterioare în didactica limbilor străine. Vom ilustra evoluția diacronică a disciplinei, prin raportare la o limbă de circulație internațională, respectiv a limbii franceze.

Ana Rodríguez Seara identifică principalele viziuni teoretice care au conturat parcursul diacronic al didacticii limbii franceze ca limbă străină, până în anii 1990 (Rodriguez Seara 2001):

1. *Metoda tradițională*, viziunea didactică promovată în secolele al XVIII-lea și al XIX-lea, propune activități de învățare care vizează gramatica și traducerea. Se încurajează învățarea prin memorare, iar eroarea lingvistică nu este admisă. Comunicarea orală este aproape total ignorată, în favoarea comunicării scrise.
2. *Metoda directă*, care se impune la începutul secolului al XX-lea, propune expunerea cursantului la oralitate și la situații de comunicare pentru a învăța limba, după modelul învățării limbii materne. Traducerea este înlocuită de explicații prin cuvinte și imagini. Se impune comunicarea orală, fără trecerea ei prin forma scrisă.
3. *Metoda activă* este implementată între 1920 și 1960, iar activitățile didactice reprezintă un compromis între metoda tradițională și metoda directă.
4. *Metodele audio-orală* și *structuro-globală-audio-vizuală* se impun în timpul celui de-al Doilea Război Mondial și în deceniile următoare, până în anii 1970. Didacticienii preiau rezultatele din psihologia behavioristă și definesc limbajul

4 În literatura de specialitate internațională, se impune tot mai mult sintagma *limbă-cultură* în locul sintagmei *limbă străină* (Robert Galisson, Christian Puren).

ca fiind un comportament uman care se învață pe principiul stimul-răspuns. Scopul activităților de învățare este crearea reflexelor lingvistice și integrarea cerebrală a stimulilor exteriori, prin exerciții sintactice structurale.

5. *Abordarea comunicativă,* care se impune în anii 1970*,* are ca premise teoretice funcționalismul lingvistic și cognitivismul. Teoreticienii propun o nouă definiție a învățării limbilor străine: a învăța o limbă înseamnă a învăța să te comporți adecvat în diferite situații de comunicare. Contextul de comunicare și cutumele specifice fiecărui tip de situație de comunicare devin reperele esențiale în învățare.
6. *Abordarea acțională* se impune începând cu anii 2000, ca soluție la situația de criză în care a intrat paradigma comunicativă începând cu anii 1990. Aceasta este viziunea teoretică adoptată și de CECRL. Conform paradigmei acționale, cursantul este actor social care are obiectivul de a utiliza competența comunicativă ca mijloc pentru acțiunile sale în plan social. Dacă, în viziunea comunicativă, obiectivul principal este funcționalitatea comunicării în diferite situații de comunicare, în viziunea acțională, acțiunea socială prin limbaj devine obiectivul major. Comunicarea nu mai este scop în sine al învățării, ci are o finalitate extralingvistică, îndeplinirea unei sarcini care nu mai e exclusiv de natură comunicativă. Subiecții, în ipostaza de actori sociali, aplică în mod strategic toate competențele de care dispun, toate resursele (cognitive, afective, volitive) și toate capacitățile pentru a îndeplini sarcina în planul acțiunii. Spre deosebire de abordarea comunicativă, abordarea acțională nu ia în considerare doar componenta lingvistică a competenței comunicative, ci și componenta pragmatică și sociolingvistică (CERCL: 15). Autenticitatea este promovată în defavoarea conversațiilor simulate de tip comunicativ (Puren 2009: 87).

Vom sublinia diferențele dintre obiectivele vizate în procesul de evaluare, corespunzătoare fiecărei paradigme metodologice, de-a lungul timpului (Bourguignon *et alii* 2007).

Programele școlare din România adoptă, începând cu 1998, perspectiva comunicativ-funcțională în didactica limbii materne și în didactica limbilor moderne. Mai mult, programa publicată în anul 2017 continuă viziunea comunicativă adoptată prin reformele educaționale de după Revoluția din 1989. Manualele de RLS publicate în ultimul deceniu se construiesc prin raportare la viziunea comunicativă. În schimb, în țările francofone, începând cu anii 1990, literatura de specialitate propune tot mai multe teoretizări ale perspectivei acționale, lecturi ale CECRL, din perspectivă acțională, precum și ghiduri de implementare a acestei viziuni didactice în predarea limbii franceze ca limbă străină. Contextul sociopolitic și științific de la finalul secolului al XX-lea a impus schimbări majore de paradigmă

în predarea-învățarea limbilor străine. Începând cu anii 1990, literatura de specialitate în didactica limbilor străine acumulează studii care anunță o schimbare a viziunii asupra predării, învățării și evaluării, ca soluție la ieșirea din criza în care se afla didactica limbilor străine în anii 1990 (Puren 2006 (1), (2), 2009, Bento 2013, Bourguignon 2006).

Tabel 1

	Metoda tradițională	**Metoda directă/activă**	**Abordarea comunicativă**	**Abordarea acțională**
Obiectivul societății de referință	înțelegerea textelor majore ale literaturii străine	accesul la toate documentele culturale din limba străină	schimburi punctuale cu străinii	realizarea comună a acțiunii sociale
Acțiune	a reproduce	a vorbi despre	a vorbi despre, a acționa asupra	a acționa cu
Mijloc	traducerea	explicația	interacțiunea	co-acțiunea
Tip	universalist	civilizațional	intercultural	co-cultural
Concepte-cheie	valori culturale	cunoștințe	reprezentări	concepții

La sfârșitul secolului al XX-lea, căderea zidului Berlinului și destrămarea URSS-ului au determinat o redefinire a spațiului geopolitic european și a frontierelor culturale și lingvistice. Una dintre consecințe a fost vasta mobilitate socială, economică și lingvistică. Aceste noi condiții sociopolitice au condus la nevoia de redefinire a politicilor lingvistice în Europa (Piccardo 2014: 6). În plus, dezvoltarea Uniunii Europene, noul context sociopolitic datorat imigranților tot mai numeroși, veniți de pe toate continentele, au impus constituirea CECRL. Profilul cursantului s-a schimbat în noul peisaj sociopolitic. Situația comunicațională de referință pentru abordarea comunicativă este călătoria în scop turistic, respectiv conversațiile punctuale, scurte, dintre interlocutori care se întâlnesc pentru prima (și probabil, ultima) dată (Puren 2006 (1): 40). În schimb, după deschiderea frontierelor în fostele țări comuniste din Europa, precum și a posibilității de circulație, ipostaza cursantului se schimbă: situația de referință în perspectiva acțională e reprezentată de colocuire, de munca și studiile în medii de lucru multiculturale și multilingve (Puren 2006 (1): 40). În consecință, conversațiile formale, punctuale, cu scopul schimbului de informație dintre persoane care sunt la prima întâlnire, nu mai sunt adecvate noului profil al cursantului și nevoilor de învățare ale acestuia, respectiv de adaptare la contextul sociocultural în care

trăiește. Intercunoașterea, construirea relațiilor pe termen lung, negocierea sensului (într-un context epistemic în care adevărul unic din paradigma pozitivistă este înlocuit cu adevărurile multiple din paradigma constructivistă) și învățarea unor strategii de a acționa împreună cu *Celălalt* devin obiective ale persoanelor care învață o limbă străină.

Societatea multiculturală și multilingvă care caracterizează numeroase spații geografice impune ca obiectiv al învățării, în didactica limbilor străine, dezvoltarea competenței plurilingve (capacitatea actorilor sociali de a gestiona situații în care sunt expuși unei varietăți lingvistice și culturale), alături de cea comunicativă. Mai mult, spațiul profesional (universități și întreprinderi) le impune actorilor sociali competențe comunicative multiple, iar specialiștilor în didactica limbilor străine instrumentele necesare pentru dezvoltarea acestora. Enrica Piccardo descrie contextul în care s-a inițiat constituirea CECRL, document absolut necesar în contextul epistemic și sociopolitic de la începutul secolului al XXI-lea: simpozionul interguvernamental din Elveția, din 1991, s-a finalizat cu recomandarea din partea Consiliului Europei de a se realiza un cadru de referință pentru examenele internaționale de eliberare a diplomelor de competență lingvistică (Piccardo 2014: 6). CECRL, publicat în 2001, propune patru noutăți majore în didactica limbilor străine, ca soluții la situația de criză în care se afla disciplina, la sfârșitul secolului al XX-lea (Bagnoli *et alii* 2015: 13):

1) Cele șase niveluri de performanță în utilizarea unei limbi: A1, A2, B1, B2, C1 și C2.
2) Cele cinci activități lingvistice la care sunt expuși cursanții în procesul de învățare și de evaluare: înțelegere de mesaj scris, producere de mesaj scris, înțelegere de mesaj oral, producere de mesaj oral și interacțiune.
3) Cele trei componente ale competenței comunicative: competența lingvistică, competența socioculturală și competența pragmatică.
4) O nouă perspectivă metodologică: *abordarea acțională.*

În opinia autorilor, manualele, practicile de la clasă și examenele internaționale integrează primele trei inovații propuse de CECRL, în timp ce ultima, respectiv abordarea acțională în predarea limbilor străine, rămâne suspendată. Explicația dată este aceea că CECRL nu oferă o formă concretă de implementare a abordării acționale (Bagnoli *et alii* 2015: 13). În ultimul deceniu, specialiștii propun tot mai multe clarificări teoretice privitoare la abordarea acțională. Schimbarea paradigmatică pe care o propune această nouă perspectivă metodologică vine să ofere o ieșire din impasul în care abordarea comunicativă în didactica limbilor străine a intrat în anii 1990.

2.2. Caracteristicile abordării acționale

În opinia teoreticienilor, CECRL poate fi citit prin două chei de lectură (Bourguignon 2008: 14):

a) într-o logică minimalistă, prin care devine vizibilă doar abordarea comunicativă, cu nivelurile de performanță în utilizarea unei limbi (A1, A2, B1, B2, C1 și C2) și activitățile didactice în vederea învățării și evaluării (ascultare, citire, vorbire și scriere);

b) într-o logică maximalistă, prin care devine vizibilă deschiderea CECRL spre o nouă abordare didactică, pe care autoarea o numește *abordarea comunic-acțională*.

Principalele diferențe dintre viziunea comunicativă și cea acțională în predarea limbilor străine pot fi formulate astfel:

1) În abordarea comunicativă, obiectivul învățării este posibilitatea de comunicare într-o limbă străină, iar activitatea impusă pentru atingerea obiectivului e *dialogul cu celălalt*, în timp ce, în abordarea acțională, obiectivul este realizarea unor *acțiuni împreună cu celălalt*, comunicarea fiind doar mijlocul de realizare a acțiunii (Begnoli *et alii* 2015: 14).
2) În abordarea comunicativă, aliniată pozitivismului, sensul are valoare în sine și e foarte important, iar accentul cade pe gramatică și pe progresia învățării, în cazul fiecărui individ, iar în abordarea acțională, aliniată constructivismului, sensul devine relativ, co-construcția sensului e importantă, iar accentul e pus pe acțiunea comunicativă în negociearea sensului, centrarea făcându-se pe relația interindividuală (Begnoli *et alii* 2015: 14). Dacă, în viziunea comunicativă, comunicarea are scopul transmiterii de informație, în viziunea acțională, comunicarea are scopul de a-i înțelege pe ceilalți, de a negocia sensul (Piccardo 2014: 28).
3) În viziunea comunicativă, activitățile specifice presupun producere și receptare de text scris și oral, pedagogia sarcinilor, jocuri de rol (simulare), în timp ce, în viziunea acțională, activitățile implică interacțiune, co-acțiune, mediere și pedagogia proiectului (Piccardo 2014: 28).
4) Profesorul care adoptă abordarea comunicativă îl însoțește pas cu pas pe cursant și îi furnizează toate materialele de care are nevoie, în timp ce, în viziunea acțională, cursantul e actorul învățării: el face alegeri, ia decizii, găsește materialele pertinente, iar profesorul îl ajută să devină tot mai autonom (Piccardo 2014: 28).
5) Caracterul simulat al situațiilor de comunicare din perspectiva comunicativă este înlocuit cu caracterul autentic, în abordarea acțională (Bourguignon

2006: 62). Activitățile de tip comunicativ își propun să aducă societatea în sala de clasă, în timp ce activitățile de tip acțional își propun să deschidă procesul învățării spre societate, elimină limitele dintre realitatea extracurriculară și procesul învățării (Bourguignon 2006: 62).

6) Dacă, în viziune comunicativă, exercițiile și sarcinile de învățare sunt realizate independent unele de altele, în viziune acțională, sarcinile de lucru și activitățile sunt în relație și conduc împreună la obținerea unui rezultat cu finalitate în planul realității (Bourguignon 2006: 62).
7) În perspectivă comunicativă, cunoașterea presupune analiza obiectului de cunoaștere, în timp ce în perspectivă acțională se impune concepția proiectului de cunoștințe (Bourguignon 2006: 62).
8) În perspectivă comunicativă, competența este înțeleasă în accepțiune liberală ca scară cu diferite niveluri ale performanței lingvistice (A1, A2, B1, B2, C1, C2), libertatea de acțiune a individului fiind limitată. În schimb, perspectiva acțională adoptă viziunea neoliberală și umanistă a termenului de competență: subiectul acționează intențional și își dezvoltă încontinuu potențialul creativ (Richer 2014: 8).
9) Spre deosebire de viziunea comunicativă, în viziunea acțională, competența are o dimensiune reflexivă și metacognitivă, componentă extrem de importantă pentru cunoștințele experiențiale și pentru transformarea acțiunii în experiență. (Richer 2014: 27).

Abordarea acțională propune o depășire a învățării bazate doar pe intenția locutorului și pe specificul situației de comunicare, respectiv a teoriilor care au informat perspectiva comunicativă în didactica limbilor străine: teoria lui J. Austin, privitoare la intenția locutorului și teoria lui Dell Hymes, referitoare la situația de comunicare (Bourguignon 2008: 10). Viziunea acțională pune în centru cursantul, în ipostaza de utilizator real al limbii, nu de elev care se pregătește să folosească limba în situații de comunicare. Citit într-o logică maximalistă, CECRL se poziționează împotriva abordării reductive prin care competența de comunicare este definită, în contextul limbilor moderne, doar prin competența lingvistică, făcându-se abstracție de componenta pragmatică și socială a competenței comunicative. Întrucât comunicarea pune în joc toată ființa umană, ipostaza cursantului în viziune acțională este aceea de actor social, individ care stabilește relații sociale definitorii pentru identitatea sa (Bourguignon 2008: 11). Astfel, sarcinile de lucru nu mai sunt exclusiv lingvistice, ci vizează acțiunea în plan social. Abordarea acțională nu mai are ca obiectiv al sarcinilor de lucru producerea enunțurilor în situațiile de comunicare repertorizate, ci comunicarea în serviciul acțiunii, punerea în relație a pertinenței comunicării, pentru obiectivul fixat împreună cu Celălalt (Bourguignon 2008: 12).

Trecerea de la viziunea comunicativă la cea acțională în predarea limbilor străine implică schimbări majore în scenariul didactic de învățare și de evaluare:

1) Învățarea nu mai poate fi văzută ca o pregătire pentru utilizarea activă a limbii, anterioară comunicării reale, ci ca acțiune în sine, utilizare a limbii simultană cu învățarea acesteia. Ipostaza de elev trebuie înlocuită cu aceea de cursant-utilizator al limbii (Bourguignon 2008: 16).
2) Sarcinile de lucru construite după nivelurile de competență, în jurul unui text scris sau oral, declanșator de situații de comunicare, sau sarcinile construite în jurul unui joc de rol care simulează o situație de comunicare, cu enunțuri specifice, trebuie înlocuite cu implicarea cursantului-utilizator de limbă într-o acțiune, într-o experiență de învățare, în urma căreia, acesta trebuie să ia o decizie în raport cu problema pusă, utilizând limba în manieră corectă și pertinentă (Bourguignon 2008: 20).
3) Activitățile de evaluare construite după nivelurile de competență lingvistică, în care nivelul devine o normă care este atinsă sau nu, respectiv evaluările cu caracter certificativ (atingerea unui nivel dintre cele șase stabilite de CECRL: A1, A2, B1, B2, C1, C2), trebuie înlocuite cu evaluări în care se măsoară progresul, în care cursantul este plasat între nivelul de plecare și nivelul așteptat, din punct de vedere lingvistic și pragmatic, conform unor indicatori de performanță lingvistică care vizează toate componentele competenței de comunicare (lingvistică, pragmatică și socială) (Bourguignon 2008: 27–29).

În literatura de specialitate, termenul care se impune tot mai mult în relație cu perspectiva acțională în didactica limbilor-culturi este *pedagogia proiectului*. Claude Springer definește constrastiv abordarea comunicativă și abordarea acțională, astfel: perspectiva comunicativă are ca noțiune-cheie *sarcina de lucru*, în timp ce perspectiva acțională are ca noțiune-cheie *proiectul* (Springer 2010: 74). CECRL a condus la uniformizarea manualelor și a criteriilor de evaluare. De asemenea, evaluarea certificativă a avut o ascensiune formidabilă, în raport cu cea formativă și colaborativă. În consecință, obiectivul principal al învățării a fost ca elevii să atingă nivelul dorit și să obțină certificatele lingvistice, fapt care a limitat mult posibilitatea ca elevii să fie actori sociali (Springer 2010: 76) și să-și dezvolte autonomia și creativitatea.

Claude Springer pune în opoziție două paradigme de învățare a limbilor străine, promovate după publicarea CECRL (Springer 2010: 77) (Tabel 2).

De asemenea, didacticianul susținea, în 2010, că didactica limbilor a rămas în faza de învățare individuală, fiind absolut necesară trecerea de la învățarea solitară la învățarea solidară, respectiv la învățarea experiențială și colaborativă. CECRL propune elemente care orientează spre învățarea experiențială și colaborativă

și care impun trecerea de la elev la cursantul ca actor social (Springer 2010: 77). Teoreticianul face legătura între competențele generale definite de CECRL și învățarea experiențială, dezvoltată în Canada odată cu reforma școlară din 2000 (Springer 2010: 77–81) (Tabel 3).

Tabel 2

Achiziția de cunoștințe	Trăirea experiențelor sociale
input – output	a experimenta
reguli – aplicații	a colabora/a împărtăși
model – imitație	a comunica/a interacționa
verificare – certificare	autoevaluare/perspectivă reflexivă

Tabel 3

Competențele generale definite de CECRL	Competențele generale dezvoltate prin învățarea experiențială
– cunoștințe socioculturale – competențe interculturale – dezvoltarea unei personalități interculturale (savoir être) – dezvoltarea unei personalități cu competențe metacognitive, autoreflexive (savoir apprendre) – dezvoltarea aptitudinii de descoperire euristică, acomodarea cu o nouă experiență	1) *Cognitiv* – exploatarea informațiilor – rezolvarea problemelor – exersarea spiritului critic – utilizarea gândirii creative 2) *Metodologic* – găsirea metodei de lucru – exploatarea TIC – autoevaluarea pentru ameliorarea muncii – utilizarea limbajului pentru exprimarea ideilor 3) *Personal și social* – dezvoltarea stimei de sine – cooperarea cu echipa – implicarea într-un proiect – dezvoltarea conștiinței interculturale – dezvoltarea competenței de a media

În consecință, înscrierea în perspectiva acțională propusă de CECRL presupune schimbarea paradigmei didactice, de la planul de lecție și scenariul didactic la pedagogia proiectului, de la achiziția de cunoștințe la trăirea experiențelor sociale. Această schimbare paradigmatică este soluția pentru ieșirea din capcana certificărilor, care închide doar cunoștințe și competențe lingvistice și nu atinge dezideratele CECRL (Springer 2010: 81).

3. Concluzii

Prin acest studiu, am arătat că trecerea la abordarea acțională în predarea RLS este un demers absolut necesar pentru a răspunde nevoilor de învățare ale publicului-țintă actual. Scenariile didactice și evaluările de tip comunicativ și-au dovedit limitele, în ultimii ani: grad ridicat de artificialitate, disproporție între creativitatea cadrului didactic în pregătirea sarcinilor de lucru (situații de comunicare și conținutul dialogurilor) și cea a cursanților în realizarea acestora, lipsa autonomiei cursanților, obiectivul certificativ al evaluării, în defavoarea celui formativ și colaborativ. Beneficiile pe care le aduce perspectiva acțională – creativitate, interacțiune, autenticitate, acțiune socială (intercunoaștere, integrare), apropiere de cerințele vieții reale – reprezintă elementele de bază pentru creșterea motivației cursanților internaționali de a învăța limba română, condiție esențială pentru integrarea socială și reușita academică în România.

Bibliografie

1. Bagnoli *et alii* 2015: Paola Bagnoli, Eduardo Dotti, Rosina Praderi, Véronique Ruel, *La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue*, în „Le Journal de l'immersion: l'immersion actionnelle", nr. 2, 2015, p. 13–30. Consultat în 15 iulie, la adresa http://www.doscubos.com/clientes/3fla/ponencias/002.pdf.
2. Bento 2013: Margaret Bento, *Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France*, în „Éducation et didactique*",* nr. 7 (1), 2013, p. 87–100. Consultat în 18 iulie 2019 la URL : http://journals.openedition.org/education didactique/1404.
3. Bourguignon 2006: Claire Bourguignon, *De l'approche communicative à l'approche „communic-actionnelle": une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures*, în „Synergie Europe", nr. 1, 2006, p. 58–73. Consultat în 15 mai 2019, la adresa https://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf.
4. Bourguignon 2008: Claire Bourguignon, *Enseigner/apprendre les langues de spécialité à l'aune du* Cadre Européen Commun de Référence, în „*Cahiers de l'APLIUT"*, nr. XXVII (2), 2008, p. 40–48. Consultat în 13 février 2020, URL : http://journals.openedition.org/apliut/3198; DOI : https://doi.org/10.4000/apliut.3198.
5. Bourguignon *et alii* 2007: Claire Bourguignon, Philippe Delahaye, Christian Puren, *Évaluer dans une perspective actionnelle: l'exemple du Diplôme de Compétence en Langue*, Le Havre, Éd. Delbopur, 2007.
6. *Cadrul european comun de referință pentru limbi*. Consultat în 18 iulie, la adresa http://isjvn.vn.edu.ro/upload/f527.pdf.
7. Grosu 2019: Maria Grosu, *Decentralization – A Fundamental Principle of the Action-Based Perspective on Foreign Language Teaching*, în „*Philobibon"*, nr. XXIV (2), 2019, p. 249–263.

8. Petrescu 2006: Ioana Em. Petrescu, *Ion Barbu și poetica postmodernismului*, Ediție îngrijită, addenda și notă asupra ediției de Ioana Bot și Ligia Tudurachi, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, 2006.
9. Piccardo 2014: E. Piccardo *Du communicatif à l'actionnel: un cheminement de recherche,* Ontario, Ministry of Ontario, 2014. Consultat în 10 iulie 2019 la adresa http://www.edugains.ca/resourcesFSL/PDF/CommunicativeToActionApproach/CommunicativeToActionOriented_AResearchPathway_French.pdf.
10. Puren 2006 (1): Christian Puren, *De l'approche communicative à la perspective actionnelle* în „Le Français dans le Monde", nr. 347, 2006, p. 37–40. Consultat în 27 aprilie 2019 la adresa https://sandrinemeldener.files.wordpress.com/2014/03/puren_2006g_configurations_didactiques_revueflm_n347-3.pdf.
11. Puren 2006 (2): Christian Puren, *Vers une nouvelle cohérence didactique: La perspective actionnelle* în *„Le* Français *dans le Monde"*, nr. 348, p. 42–44, 2006. Consultat în 11 mai 2019, la adresa https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2006h/.
12. Puren 2007: Christian Puren, *Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées*, în „Cuadernos de filología francesa", nr. 18, 2007, p. 127–143. Consultat în 18 septembrie 2019, la adresa https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1323.
13. Puren 2009: Christian Puren, *Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf?,* în „Les Cahiers Pédagogiques", nr. 18, 2009, p. 87–91. Consultat în 20 martie 2019 la adresa https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2009a/.
14. Richer 2011: Jean-Jacques Richer, *De l'enseignant de langue(s) au professionnel des langues,* în „Éla. Études de linguistique appliqué", nr. 161 (1), 2011, p. 63–77. Consultat în 15 septembrie la adresa https://www.cairn.info/revue-ela-2011-1-page-63.htm.
15. Richer 2014: Jean-Jacques Richer, *Conditions d'une mise en œuvre de la perspective actionnelle en didactique des langues*, în „Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité", nr. XXXIII (1), 2014, p. 33–49. Consultat în 12 octombrie 2019, la adresa http://journals.openedition.org/apliut/4162 ; DOI : 10.4000/apliut.4162.
16. Rodríguez Seara 2001: Ana Rodríguez Seara, *L'évolution des méthodogies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours*, în „Cuadernos del Marqués de San Adrián: revista de humanidades", nr. 1, 2001, p. 139–161. Accessed on 20 May 2019, https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista1articulo8.pdf.
17. Springer 2010: Claude Springer, *Les projets collaboratifs (TIC): quelles compétences pour quelle évaluation?* Conference: Communiquer, Échanger, Collaborer en français dans l'espace méditerranéen et balkanique ACTES du 7e Congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français Athènes, 2010, p. 21–24 octobre 2010. Consultat în 3 februarie 2020, la adresa https://www.researchgate.net/publication/325295331_Les_projets_collaboratifs_TIC_quelles_competences_pour_quelle_evaluation.

Modelul *backward design* în învățarea limbii a doua. Considerații teoretice și aplicații practice

***Lorena Sacalîș*[*], *Ioana Sonea*[**]**

Abstract. *The Backward Design Model and Second Language Learning. A Theoretical and Practical Approach.* The purpose of this article is to explore the advantages and limits of a *backward design* approach in language course planning. The first part is dedicated to a short overview of the history of the term curriculum and of different types of curricula. We then identify the *backward design* model as the most appropriate option for planning language courses, we discuss the appropriateness of the model from the perspective of language learning as a complex dynamic system and, finally, we suggest a range of instruments that can be useful in curriculum or syllabus design, as well as in planning learning activities.

Keywords: *backward design, course planning, course design, curriculum, syllabus, scheme of work, second language learning, Common European Framework of Reference (CEFR)*

1. Introducere

Problema planificării și a organizării parcursului educațional reprezintă o prioritate pentru specialiștii în educație, fie că e vorba de profesori, manageri educaționali sau directori de studii. Interesul este, desigur, justificat, întrucât, așa cum vom constata în cele ce urmează, felul în care e alcătuit un curriculum sau un syllabus reflectă convingerile pe care le avem cu privire la procesul educațional, la natura învățarii și, nu în ultimul rând, la rolurile pe care cei implicați le joacă în respectivul proces. Poate mai puțin transparente sunt metaforele aflate la baza acestor convingeri și, într-o măsură, cadrul cultural și/sau ideologic în care ne plasăm. Înainte de a începe demonstrația propriu-zisă, propunem cititorului să mediteze puțin la perspectiva pe care Martha Crago o oferă în *Communicative Interaction and Second Language Acquisition: An Inuit Example* cu privire la comportamentul considerat acceptabil sau de dorit în timpul unei lecții

[*] Lorena Sacalîș este doctorand și profesor colaborator la Departamentul de limbă, cultură și civilizație românească, Facultatea de Litere, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca.
[**] Ioana Sonea este lector universitar doctor la Departamentul de limbă, cultură și civilizație românească, Facultatea de Litere, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca.

de limbă străină/nematernă. Este vorba despre o cercetare etnografică longitudinală a rolului contextului cultural în interacțiunile comunicative cu copiii proveniți din rândul populațiilor de inuiți (eskimoși) din Alaska. Fiindcă elevii inuiți păreau să nu vorbească deloc în timpul orelor, profesorii lor, în marea majoritate vorbitori de engleză sau franceză (Qallunaat – noninuiți), au considerat că aproximativ 30% dintre ei se confruntau cu probleme de comunicare și limbaj. O profesoară aparținând comunității de inuiți, invitată fiind să-și exprime părerea despre copiii în cauză, remarcă: „Acești profesori Qyallunat par să nu fie capabili să înțeleagă că un copil inuit bine-crescut nu trebuie să vorbească în clasă. El învață privind și ascultând.” Pe de altă parte, când un profesor a încercat să ofere complimente părinților unui elev ceva mai comunicativ, a fost luat prin surprindere de răspunsul acestora. Profesorul: „Copilul dumneavoastră vorbește bine în clasă. Vorbește chiar destul de mult.” Părintele: „Îmi pare rău...” (Crago 1992: 496–497). În aceeași ordine de idei, un logoped chemat să evalueze abilitățile de comunicare ale copiilor inuiți remarcă un elev care i se pare extrem de activ și de inteligent. Specialistul îi atrage profesoarei atenția asupra lui, iar aceasta îi răspunde: „Credeți că are o problemă de învățare? Unii dintre copiii aceștia mai puțin inteligenți nu știu când să se oprească. Vorbesc fără încetare” (Crago 1988: 219). Mesajul este suficient de transparent: ceea ce din perspectiva noastră constituie dovadă de inteligență sau un semn că obiectivele pe care ni le-am propus în procesul educațional au fost atinse, în contexte diferite, constituie tocmai opusul. Nu militäm pentru o relativizare a valorilor și a atitudinilor pentru care optăm în context nostru cultural și educațional, însă credem că o anumită distanță, inclusiv față de propriile păreri și față de modelul adoptat, oricare ar fi acesta, e mereu bine-venită. În *Educational and pedagogic factors in syllabus design*, Henry Widdowson ne reamintește că „trebuie să procedăm cu multă atenție și cu respect față de atitudinile și filosofiile educaționale locale, așa cum se reflectă acestea în atitudinile profesorilor sau ale studenților. În entuziasmul nostru de a dezvălui lumii propria viziune luminată asupra lucrurilor, uităm uneori că și această viziune e una determinată cultural, iar pentru alții nu e decât pură iluzie” (Widdowson 1984: 27).

Pe de altă parte, în cazul grupelor eterogene din punct de vedere cultural (și nu doar), dificultățile par insurmontabile: cum putem să ne adaptăm demersul pedagogic și educațional încât să fie adecvat tuturor? Elementului cultural i se adaugă cel lingvistic, psihologic și social, dar și numeroase alte elemente. Răspunsul, parțial, îl oferă noile teorii ale învățării (venind dinspre psihologia cognitivă, psihologia socială, antropologie și neuroștiințe), care descriu procesul de învățare ca pe o activitate general-umană. Dincolo de specificul cultural, mecanismele pe care ființa umană le pune în mișcare în procesul de învățare, felul în care

funcționează creierul reprezintă o bază importantă pe care putem construi un demers educațional. Secțiunea a doua a prezentului studiu oferă o scurtă perspectivă istorică asupra curriculumului, în vreme ce partea a treia e dedicată diferitelor abordări în alcătuirea și organizarea unui curriculum. În secțiunea a patra, optăm pentru unul dintre cele trei modele descrise și ne fundamentăm teoretic alegerea. În cele din urmă, în ultima parte, oferim un model de syllabus și de instrumente de planificare didactică, pornind de la modelul teoretic adoptat.

2. Scurtă perspectivă istorică asupra curriculumului în procesul general de predare-învățare

În termeni generali, curriculumul a fost definit, de-a lungul timpului, în diferite moduri, începând de la descrierea acestuia ca simplă „planificare a unui curs”, până la subsumarea tuturor instanțelor, a obiectivelor, a conținuturilor și a metodologiilor de predare-învățare-evaluare pe care le poate presupune procesul educațional.

Viziunea tradiționalistă, specifică perioadei cuprinse, în mod convențional, între secolul al XVII-lea și sfârșitul secolului al XIX-lea (Cristea 2002: 126), era fidelă semnificației originare, reducând sfera de referință a curriculumului la conținuturile instrucțional-educaționale, respectiv la ansamblul documentelor de politică școlară care reglementează și uniformizează procesul educațional oferit în instituțiile de învățământ.

Principalul neajuns care i s-a imputat accepțiunii inițiale a termenului a fost descris de către John Dewey, în lucrarea *Copilul și curriculumul* (1902), în cadrul căreia autorul subliniază eroarea care poate apărea odată cu tratarea separată și diferită, în cadrul conceptului de *curriculum*, a disciplinelor studiate în spațiul instituțional al școlii, respectiv a experienței de învățare propriu-zise a copilului. Sugestia de a include și a ține cont de „abilitățile naturale” ale copilului în cadrul curriculumului a reprezentat un prim pas în schimbarea concepției și extinderea termenului asupra întregii experiențe de învățare a individului, atât a celei formale, cât și a celei informale. Curriculumul, în etapa sa modernă de dezvoltare, propune, așadar, o remodelare, care pornește de la experiența de viață a copilului și „se deplasează către ceea ce reprezintă întregul organizat al adevărului asimilat prin învățare”[1] (Dewey 1902: 741). Lucrarea lui Franklin Bobbit, după aproape două decenii, vine în completarea teoriei antecesorului său, urmărind, în principal, pregătirea copilului pentru integrarea în societate prin activități specifice, luând

[1] Traducerea este preluată din Ovcerenco, Rotaru 2010: 110.

în considerare obiectivele concretizate în „abilități, atitudini, obiceiuri și cunoștințe necesare omului” (Bobbit 1918: 42).

Treptat, extinderea ariei de referință de la cunoștințe prestabilite la întregul parcurs de învățare al individului a evoluat și la modul în care acestea sunt planificate, aplicate și evaluate, prin redefinirea pe care o propune R.W. Tyler în cadrul cursului predat la Universitatea din Chicago între anii 1930 și 1940 (publicat, în 1949, sub titlul *Basic Principles of Curriculum and Instruction*). Structurată în patru capitole, lucrarea răspunde sistematic la întrebările:

(1) Ce scopuri educaționale ar trebui să fie urmărite în școală?
(2) Ce experiențe educaționale adecvate pot fi oferite pentru a atinge aceste obiective?
(3) Cum pot fi organizate aceste experiențe educaționale?
(4) Cum putem determina dacă aceste scopuri au fost atinse? (Tyler 1949: 1).

Perspectiva sa asupra curriculumului gravitează în jurul a patru puncte: obiectivele, conținuturile care vizează atingerea acestor obiective, organizarea conținuturilor, respectiv evaluarea lor la finalul secvenței de învățare (Richards 2001: 39). Noua viziune, adoptată, teoretizată și dezvoltată începând cu cea de-a doua jumătate a secolului al XX-lea, apare ca urmare a creșterii numărului de studenți în rândul populației Marii Britanii, precum și a diversității competențelor și aptitudinilor acestora, fapt care făcea insuficient și ineficient modelul curriculumului tradițional formalist (Wraga 2017: 230).

3. Diferite abordări ale curriculumului la nivelul predării unei limbi străine

Cu toate că în literatura de specialitate a ultimelor decenii nu s-a formulat o definiție unică și exhaustivă a conceptului de „curriculum”, în procesul de predare-învățare a unei limbi străine, maniera de abordare a acestui termen a variat în funcție de rolul mai însemnat acordat uneia sau alteia dintre componentele implicate: conținut, metodologie/proces sau rezultate.

Restrângând aria de referință strict la procesul de predare-învățare a unei limbi străine, Jack C. Richards (2013) realizează un tablou general al schimbărilor de paradigmă care au survenit odată cu aplicarea fiecărei perspective inovatoare în acest domeniu. Autorul preia, în delimitările sale conceptuale, descrierea curriculumului propusă de către G. Wiggins și J. McTighe (2006: 6), potrivit căreia „curriculumul preia conținuturi (din standardele externe și obiectivele locale) și le structurează într-un plan de realizare eficientă a procesului de predare-învățare. Astfel, el este mai mult decât o listă de subiecte sau enumerări de

informații-cheie și abilități (*input*). Este o hartă a rezultatelor urmărite în performanța elevului (*outputs*), o hartă ce sugerează activități potrivite de predare și de evaluare, astfel încât elevii/studenții să poată obține rezultatele dorite" (Wiggins, McTighe 2006: 6).

În predarea unei limbi, cele trei componente ale curriculumului, conținutul lingvistic (*input*), metodologia (maniera de realizare a *procesului* de predare-învățare), respectiv rezultatele obținute (*output*) sunt interdependente, însă, luând în considerare întâietatea acordată uneia dintre aceste componente în dezvoltarea curriculumului, s-au formulat, în termenii propuși de către J.C. Richards (2013), trei abordări diferite.

a) O primă abordare este cea a unui *forward design*, care pleacă de la premisa că, înainte de a lua o decizie cu privire la metodologie și de a determina rezultatele procesului de predare, este necesară stabilirea conținutului care urmează a fi predat și, implicit, evaluat. Acest conținut este sistematizat în cadrul unui syllabus, concentrat cu precădere asupra limbii, implicând conținuturi de ordin lexical (liste de cuvinte), gramatical și funcțional. Schema unei astfel de abordări este una de tip cascadă: odată stabilit conținutul (în cazul nostru, structurile lingvistice), se organizează syllabusul, se stabilește metodologia, se urmăresc rezultatele și se aplică diferite tipuri de evaluare.

Rolul activ într-un astfel de proces de predare-învățare îi aparține profesorului, care este responsabil de transmiterea informației, predând conținuturile și asigurând corectitudinea limbii utilizate de către studenți. Aceștia din urmă îndeplinesc un rol pasiv, de înțelegere a conținuturilor și de aplicare a normelor însușite. Odată încheiată o anumită secvență de învățare, se vor aplica diferite metode de evaluare sumativă, care să urmărească modul și gradul de însușire cumulativă a formelor lingvistice predate.

b) În anii 1950, ca urmare a numărului tot mai mare de imigranți și refugiați (Richards 2001: 23), în spațiul anglo-saxon s-a simțit nevoia unei schimbări de viziune asupra curriculumului, principala modificare fiind aceea a deplasării accentului dinspre conținut spre metodologia adoptată în predarea limbii. Jack C. Richards reunește toate manifestările unei astfel de perspective sub numele de *central design*, un model educațional care „pornește mai degrabă de la selectarea activităților, a tehnicilor și a metodelor decât de la elaborarea unui syllabus detaliat axat pe limbă sau de la specificarea rezultatelor învățării" (Richards 2013: 13).

Obiectivele, conținuturile și rezultatele care decurg din acest tip de abordare nu sunt de ordin general, prestabilit, ci se situează pe o treaptă secundară, fiind

o consecință a procesului de interacțiune și implicare a participanților în contextul de învățare. Syllabusul este, așadar, unul dinamic, axat pe activități, evoluând pe parcurs, în funcție de conținuturile negociate cu studenții și în funcție de specificul fiecărui grup de studenți în parte.

Curriculumul de tip *central design* este puternic axat pe procesul de învățare, mai precis pe metode precum discuția liberă, luarea de decizii, gândirea critică, dezbaterea etc., ceea ce impune o formă de evaluare subiectivă, bazată pe competențe de comunicare generale. Profesorul este instanța care facilitează învățarea, încurajând cursantul spre autoexprimare și autonomie în procesul educațional, dispunând, la rândul său, de autonomie în alegerea manierei de predare.

În ciuda avantajelor unei abordări de tip *central design*, pot fi reperate anumite părți vulnerabile, care sunt îndreptate mai ales spre necesitatea deținerii unei experiențe vaste de predare în rândul profesorilor. De asemenea, inexistența unor obiective clare și lipsa unei metode de evaluare unitare pot duce la dificultăți în a stabili gradul de reușită a procesului educațional pentru fiecare student în parte.

c) Ralph W. Tyler (1949), H. Taba (1962) și, ulterior, G. Wiggins și J. McTighe (2006) se detașează de modelul precedent și subliniază că un profesor nu poate planifica ceea ce urmează a fi predat înainte de a stabili ce rezultate ale învățării sunt urmărite, care sunt standardele și ce metode de evaluare trebuie asumate astfel încât aceste standarde să fie îndeplinite. Incluse sub numele de *backward design*, tipurile de curriculum bazate pe analiza de nevoi pornesc de la obiectivele în jurul cărora se va construi și organiza conținutul, se va selecta și organiza experiența de învățare, precum și modalitățile de evaluare (Taba 1962: 12). Un material reprezentativ pentru acest tip de curriculum este *Cadrul European Comun de Referință* (CECR), care e conceput să ofere o bază comună de descriere a competenței de comunicare, cu toate componentele sale (lingvistică, sociolingvistică, pragmatică). Fără a propune un syllabus propriu-zis, CECR acordă profesorului libertatea și responsabilitatea selectării și a organizării conținutului, respectiv a strategiilor de predare și de evaluare, pornind de la standardele vizate.

4. Modelul *backward design* în predarea limbii a doua

În *Syllabus design in general education: options for ELT*, Janice Yalden grupează principiile de organizare a unui syllabus în trei mari categorii: principii de organizare bazate pe o viziune asupra procesului de *învățare* a unei limbi, principii bazate pe o viziune asupra felului în care se produce *achiziția* unei limbi și, în final, principii de organizare bazate pe felul în care limba-țintă va fi

utilizată (Yalden 1984: 16). Dacă alegem primul principiu, vom plasa în centrul modelului de curriculum structurile lingvistice care trebuie învățate/predate, în virtutea convingerii că avem șanse mai mari să învățăm ceea ce poate fi prezentat sub forma unui sistem decât câteva elemente disparate. Cum structurile lingvistice reprezintă singura componentă care poate fi prezentată sistematic, acestea vor deveni focusul și „coloana vertebrală” a demersului. În cazul celui de-al doilea principiu, nu e nevoie de niciun fel de organizare, iar atenția se va concentra pe construirea unui mediu favorabil achiziției sau dezvoltării naturale a limbii-țintă. În fine, în cazul celui de-al treilea principiu, aspectul cel mai important este reprezentat de legătura dintre ceea ce se studiază în clasă și ceea ce se va utiliza ulterior, în afara clasei (Yalden 1984: 16–17). Cu alte cuvinte, principiile de organizare propuse de către J. Yalden corespund, indirect, celor trei tipuri de curriculum prezentate mai sus (forward, central și backward design).

H. G. Widdowson, în schimb, propune o altă clasificare. Un curriculum poate fi organizat în funcție de obiectivul educațional pe care îl urmărește cu precădere. Prin urmare, un curriculum va fi orientat spre o poziție socială, dacă scopul acestuia e să pregătească un cursant pentru un viitor rol social, sau va fi orientat către persoană, dacă urmărește, mai degrabă, să contribuie la dezvoltarea individuală a cursantului. În plus, continuă Widdowson, un curriculum (și ulterior un syllabus) nu e doar un construct educațional, ci și unul pedagogic. Relația aceasta dintre politicile educaționale, pe de o parte, și metodologie, pe de altă parte, reprezintă uneori o sursă de conflict. Dacă, de pildă, politicile educaționale se concentrează pe ideea de a pregăti actori sociali care trebuie să-și îndeplinească rolul cât mai bine cu putință într-o comunitate dată, atunci o abordare pedagogică în care studentul e încurajat să aibă inițiativă individuală nu e cea mai potrivită. Cel mai adesea, profesorul pare să considere că, din punct de vedere pedagogic, orientarea spre persoană e mai potrivită, întrucât încurajează învățarea. Dacă asumăm o asemenea perspectivă, atunci vom permite studentului să-și negocieze progresul prin activități comunicative, cu intervenție minimă din partea profesorului (Widdowson 1984: 24). Deși această abordare e atrăgătoare pentru participanții la procesul educațional, ea nu e întotdeauna posibilă. În planificarea cursului de limbă străină/nematernă, trebuie să ținem seama de contextul sociocultural în care ne găsim, dar și de cel din care provin studenții. E de dorit ca studenții să manifeste flexibilitate și deschidere față de abordarea pedagogică a spațiului cultural în care urmează să fie integrați, însă nu e realist să ne imaginăm că aceștia, aflați deja la vârstă adultă, vor reuși să se adapteze rapid la schimbările care li se propun și să șteargă cu buretele anii în care au fost expuși la un cu totul alt model educațional. Acesta e încă un motiv în plus pentru care un curriculum construit pe principiile unui

backward design rămâne cel mai potrivit. Vom enumera, mai jos, câteva motive pentru care acest tip de planificare e cel mai potrivit, în special în cazul grupurilor eterogene de studenți, dar și limitele și pericolele pe care le presupune. Secțiunea 4.1. e dedicată limitelor și posibilelor soluții.

4.1. Limitele unui curriculum de tip backward design și învățarea limbii a doua

Dintre teoriile achiziției, ale dezvoltării și ale învățării limbii a doua, ne vom opri aici doar la cea care privește procesul învățării ca pe un *sistem dinamic complex*. Într-un articol publicat în 2012 și intitulat *The CEFR and the dynamics of second language learning*, W. M. Lowie consideră că o abordare din perspectiva teoriei sistemelor dinamice poate fi crucială în înțelegerea naturii interactive și variabile a dezvoltării limbii a doua. Un sistem dinamic, explică Lowie, e iterativ, are multiple faze de dezvoltare, fiecare dintre ele fiind influențată de factori interni sau externi. În consecință, evoluția sistemelor dinamice e greu de prezis și orice traiectorie de dezvoltare e eminamente individuală (Lowie 2012: 19). Sistemele complexe sunt, într-un sens, inanalizabile și ireductibile la părțile componente. E imposibil să izolăm interacțiunea dintre două elemente sau particule și să o analizăm ca atare. Orice interacțiune are loc într-un sistem mai larg, care se schimbă și se bifurcă permanent (Briggs, Peat 1989: 147–148). Un sistem dinamic, așadar, e alcătuit din mai multe subsisteme (în cazul învățării unei limbi, aceste sisteme pot fi comunitatea lingvistică, cursantul, sistemul lui cognitiv, sistemul lingvistic al limbii-țintă, dar și al limbii materne, profesorul, ceilalți participanți la procesul de învățare etc.) și fiecare dintre ele are propriul parcurs și propriul „calendar". Astfel, procesul de învățare devine imprevizibil, variabil și individual (Lowie 2012: 20–21). Afirmația are implicații serioase asupra procesului de predare-învățare. Dacă acesta reprezintă, într-adevăr, un sistem dinamic a cărui dezvoltare nu urmează un traseu prestabilit, atunci planificarea demersului pedagogic și alcătuirea curriculumului devin greu sau imposibil de realizat.

Cu toate acestea, învățarea unei limbi străine trebuie integrată în ceea ce numim, în mod curent, educație formală și, indiferent cât de dificil poate fi acest lucru, planificarea presupune întotdeauna și predicțiile pe care le facem cu privire la ritmul în care studenții sau elevii pot dobândi anumite abilități, competențe sau cunoștințe. Adesea, aceste predicții se fac pe termen lung. E bine-cunoscut efortul Ministerului Educației din România de a relaționa predarea și evaluarea limbilor străine în învățământul preuniversitar la CECR. Aflăm din programele școlare în vigoare că un elev va acoperi un nivel CECR într-o perioadă de 2 până la 4 ani, urmând ca la finalul liceului să atingă nivelul B2 sau C1 la una sau două limbi

străine. Tocmai fiindcă învățarea limbii constituie un sistem dinamic complex, nu suntem surprinși că, la începutul liceului, de exemplu, un profesor se găsește adesea în fața unei clase de elevi în care poate identifica adesea 3, 4 niveluri din CECR, altele decât cel pe care programa sau manualul îl recomandă pentru grupa respectivă de vârstă. E o dovadă a faptului că, utilizat fără discernământ în proiectarea curriculară, CECR devine inutil (Sonea 2018: 83–110) . O asemenea abordare e complet împotriva spiritului documentului, dar și împotriva felului în care se produce învățarea în mod natural.

Pe scurt, dacă suntem de acord că învățarea unei limbi constituie un sistem dinamic, atunci enumerăm mai jos câteva caracteristici esențiale ale unui asemenea sistem:

a. dependența de condițiile inițiale: aceeași abordare didactică nu duce neapărat la rezultate similare, iar pentru a explica diferențele care apar e necesară o bună cunoaștere a condițiilor inițiale de la care pornim;
b. interconexiunea elementelor: într-un sistem dinamic, toate părțile sunt conectate între ele și se influențează reciproc;
c. nonlinearitate în dezvoltare: relația dintre cauză și efect cel mai adesea nu e lineară, iar efectul nu e direct proporțional cu o anumită cauză. De exemplu, dacă dedici timp dublu pentru a învăța un număr de cuvinte nu înseamnă că numărul de cuvinte reținute va fi dublu;
d. schimbare prin reorganizare internă și interacțiune cu mediul: din perspectiva teoriei sistemelor dinamice, asupra unui sistem acționează constant cele două forțe – interacțiunea cu mediul și autoorganizarea internă;
e. dependența de resurse interne (memorie, capacitatea de învățare, resurse informaționale interne, cunoștințe conceptuale, motivație) și externe (acces la informație, timp etc.);
f. schimbare constantă, uneori haotică, în care sistemele se pot „instala” într-o stare numită „attractor state”: un exemplu bun îl reprezintă fenomenul *fosilizării* care apare când un vorbitor întâmpină o etapă de stagnare în dezvoltarea limbii, aparent fără cauze exterioare. De asemenea, se întâmplă adesea ca un vorbitor să câștige și să își piardă fluența ulterior, fără motive identificabile;
g. iterație: fiecare fază de dezvoltare depinde de cele anterioare (Larsen-Freeman, De Bot 2011: 10–16).

Fiecare dintre caracteristicile enumerate mai sus reprezintă un motiv întemeiat pentru ca planificarea unui curs de limba a doua să devină o provocare serioasă. Dacă elementele sunt interconectate și dacă fiecare subsistem are propriul ritm de dezvoltare sau evoluție și este, la rândul său, influențat de alte subsisteme cu

care intră în contact, atunci procesul de învățare a limbii nu poate fi privit ca fiind unul linear. În trecut, mediul în care se producea învățarea era ceva mai controlat: clasele de elevi sau studenți erau omogene, alcătuite din persoane aparținând aceluiași mediu cultural, profesorul împărtășea, de regulă, spațiul sociocultural și viziunea asupra realității acestora, avea valori și convingeri asemănătoare și, poate, cel mai important, conținuturile și materialele la care elevii și studenții aveau acces se aflau la școală și, eventual, la bibliotecă. În prezent însă, cantitatea și calitatea informațiilor la care elevii și studenții au acces sunt imposibil de controlat. În cazul limbilor străine, unii se vor expune la limba-țintă câteva ore pe zi, în vreme ce alții își vor limita interacțiunea strict la spațiul clasei, în cadrul lecțiilor săptămânale. E lesne de înțeles de ce evoluția lor va fi complet diferită.

În cazul cursurilor intensive, care presupun o dezvoltare rapidă a competențelor comunicative, CECR va funcționa ceva mai bine ca instrument de planificare, deși dificultățile nu sunt nici în acest caz de neglijat. Spuneam mai sus că o abordare de tipul *backward design* e mai adecvată, nu în sensul în care aceasta ar putea „pune ordine” în procesul complex și imprevizibil al învățării, ci în acela în care oferă participanților la proces posibilitatea de a porni de la obiectivele urmărite și de a avea astfel siguranța că știu spre ce se îndreaptă, dar și libertatea de a organiza restul demersului didactic ținând seama de caracteristicile și evoluția individuală a fiecăruia, dedicând atât timp cât e necesar diverselor etape parcurse. De asemenea, și filosofia în ceea ce privește evaluarea în cadrul unui *backward design* e mai bine coordonată cu felul în care se produce învățarea și cu felul în care funcționează creierul.

Înainte de a enumera avantajele unei asemenea abordări, precizăm că în planificare nu se optează exclusiv pentru unul dintre cele trei modele posibile – *forward* (focus pe conținut), *central* (focus pe metodologie) sau *backward* (focus pe rezultate și obiective). Așa cum atrage atenția Richards (2013), orice proiectare didactică va fi interesată de conținuturi, metodologie și rezultate urmărite, însă e important să decidem care e elementul dominant.

În fine, planificarea, punerea în aplicare a planificării și evaluarea progresului studenților și a succesului programului ar trebui să interacționeze și să se influențeze reciproc. Experiența la clasă ar trebui să ofere un feedback pe baza căruia planificarea să fie adaptată și modificată, iar obiectivele cursului permanent evaluate: sunt ele suficient de provocatoare sau sunt nerealiste? Evaluarea, la rândul ei, ar trebui să se concentreze pe tipurile de activități care au loc în clasă, iar rezultatele evaluării ar trebui să servească pentru a regla echilibrul între ceea ce programul își propune și ceea ce se întâmplă efectiv la clasă (North *et alii* 2018: 15).

4.2. Avantajele planificării de tip *backward design*

Lecțiile, unitățile de învățare și cursurile, remarcă Wiggins și McTighe în *Understanding by design*, ar trebui derivate logic din rezultatele pe care le urmărim, nu din metodele, manualele sau activitățile cu care ne simțim mai confortabil. Scopul unui curriculum ar trebui să fie să indice modurile cele mai eficiente de a atinge obiective specifice. Pe scurt, cele mai potrivite tipuri de design sunt derivate invers, de la rezultatele învățării pe care le urmărim (Wiggins, McTighe 2005: 14).

Poate argumentul cel mai puternic în favoarea acestei abordări e faptul că aceasta permite o corelare mai atentă a procesului învățării cu felul în care funcționează creierul. Datorită neuroimagisticii, putem azi urmări activitatea cerebrală în timp real: vedem cum informațiile care ajung în creier sunt organizate, categorizate și preluate de memoria de scurtă și de lungă durată. Prin urmare, cei implicați în procesul educațional pot azi utiliza descoperirile respective în activitatea la clasă și în procesul de elaborare a unui curriculum (Willis 2006: vii). Progresul înregistrat în ultimele decenii în înțelegerea naturii procesului de învățare e fără precedent și se datorează, în mare măsură, noilor tehnologii care ne permit să urmărim în timp real cum funcționează creierul. Așadar, putem decide modalitatea cea mai eficientă de predare, bazându-ne pe dovezi concrete (Willis 2006: vii).

Știm, de exemplu, că atunci când studenții pot să facă, în mod activ, ceva cu informația primită, aceasta va fi înmagazinată în memoria de lungă durată mai ușor. De aceea, cu cât o informație e mai abstractă, cu atât profesorii trebuie să fie mai creativi pentru a-i ajuta pe studenți să relaționeze materialul la experiențele lor personale din trecut sau să descopere posibile utilizări viitoare. În plus, mai știm că pentru ca informația să fie reținută, sistemul limbic trebuie să atingă un grad de stimulare potrivit. Cu alte cuvinte, dacă subiectul se află în stare de stres, teamă sau anxietate, informația nouă nu poate trece de amigdala cerebrală. Stresul funcționează ca o barieră în procesul de învățare. Dacă, în schimb, avem de-a face cu o ușoară stimulare a amigdalei, studenții par să aibă fluență verbală mai bună, memorie mai eficientă, gândire mai flexibilă și mai creativă (Willis 2006: 23–24). E nevoie, așadar, de o cantitate optimă de adrenalină și dopamină, încât creierul să se afle într-o stare deopotrivă de stimulare și de confort pentru ca memorarea să aibă loc. După ce sunt preluate de memoria de scurtă durată, informațiile noi vor fi păstrate doar în măsura în care pot intra în conexiune cu informațiile aflate deja în memoria de lungă durată și pot fi organizate corespunzător. Un student bun/eficient identifică tipare, relații, discrepanțe, distingând între informațiile relevante și cele mai puțin relevante. În cazul lecțiilor în care li se oferă informații complexe, știu să-și concentreze atenția pe ceea ce e esențial (Bransford *et alii*

2000: 16–17). Studenții mai puțin eficienți însă pot fi derutați și demotivați, întrucât nu pot deosebi între elementele importante și cele neimportante. În cazul lor, e esențial ca profesorul să-i ghideze în dezvoltarea competențelor metacognitive.

Așadar, cum putem utiliza cunoștințele pe care le deținem despre funcționarea creierului în planificarea procesului educațional? Am putea, mai întâi, să ne uităm la metaforele care ne structurează modul de înțelegere a acestui proces. În limba latină, curriculum desemna un traseu special construit pentru o cursă sau chiar cursa în sine. Deși „moartă”, metafora încă ne mai influențează percepția asupra a ceea ce în mod curent numim „parcurs” educațional. Există o anumită linearitate implicită, un „traseu” marcat de „borne” pe care le atingem în diferite etape de dezvoltare. În realitate, studiile asupra creierului uman ar încuraja o altă abordare. În loc de „traseu”, instrumentele de planificare au mai degrabă rolul de a orienta studentul în procesul de descoperire a unui teritoriu nou. E o hartă complexă, cu itinerare multiple și cu diverse posibilități de familiarizare cu teritoriul nou.

O altă metaforă se ascunde în spatele nevinovatului verb „a acoperi”. Pe bună dreptate, Bransford *et alii* (2000) observă că atunci când „acoperim” ceva, ne gândim întotdeauna la suprafața lucrurilor. Aplicat predării, verbul indică o atitudine superficială. Dacă spunem că „am acoperit” materialul, spunem, de fapt, că ne concentrăm pe detalii de suprafață, fără a pătrunde în adâncime. Din perspectiva studentului, totul pare a avea importanță egală – o mulțime de informații, fără nicio ierarhie și prioritate sau legătură cu alte cunoștințe (Wiggins, McTighe 2005: 229). Poate mai adecvat decât verbul „a acoperi” ar fi verbul „a descoperi”, a afla ce se află dincolo de suprafață.

Pe scurt, pentru a fi eficient, un mediu educațional trebuie să fie, în același timp, (1) *centrat pe student/elev* (mai precis să țină seama de cunoștințele, atitudinile, valorile și abilitățile deținute de acesta la începutul procesului), (2) *centrat pe cunoaștere* (adică să acorde atenție selectării informațiilor potrivite, apoi, să se asigure că motivele alegerii sunt transparente, să încurajeze organizarea lor și să promoveze nu simpla memorare, ci înțelegerea profundă; tot aici se încadrează și competențele metacognitive), (3) *centrat pe evaluare* (mai degrabă pe cea formativă, permițând profesorului să recunoască și să descrie profilul complex al fiecărui student în parte și să monitorizeze progresul) și, în fine, (4) *centrat pe comunitate* (abordare ce încurajează stabilirea de conexiuni cu lumea exterioară, depășind spațiul strict al clasei; accentul aici cade pe valorile centrale/fundamentale ale învățării) (Bransford *et alii* 2000: 23–25).

Mai merită menționat aici și faptul că principiul de organizare de tip *backward design* traversează toate nivelurile de planificare a procesului didactic:

(1) Curriculumul (în care sunt definite politicile și valorile educaționale fundamentale și descrierea generală a obiectivelor urmărite, a nivelurilor de competență lingvistică, incluzând un cadru de referință – în cazul limbilor străine acesta putând fi CECR);
(2) Syllabusul (un document destinat deopotrivă profesorului și studentului, în care sunt specificate conținuturile, obiectivele și rezultatele învățării; aici apar descrierile legate de conținut – structuri gramaticale, lexic – și se precizează cunoștințele și abilitățile ce urmează să fie dezvoltate pe o perioadă de timp);
(3) Schema de lucru (unde se descrie mai în detaliu o secvență preluată din syllabus, corespunzând unei perioade mai scurte de timp – o săptămână, o lună, o unitate de învățare);
(4) Planul de lecție (conținutul și activitățile unei singure lecții; sunt elaborate de către profesori și asigură calitatea și eficiența predării și a învățării) (North *et alii* 2018: 7).

Schimbarea de perspectivă propusă de *backward design* presupune traversarea, în această ordine precisă, a etapelor de planificare: mai întâi, vom identifica rezultatele învățării pe care le urmărim, apoi vom indica posibile dovezi pentru respectivele rezultate și, în final, ne vom preocupa de planificarea propriu-zisă a activităților de predare (Figura 1).

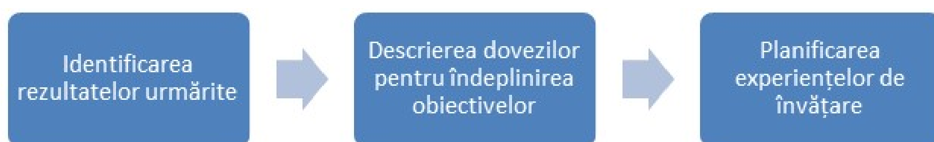


Fig. 1. ***Etapele backward design*** (Wiggins, McTighe 2005: 18)

În tabelul 1, adaptat după Wiggins și McTighe (2005), oferim o prezentare sintetică a celor trei etape ce vor fi parcurse în planificarea de tip *backward design:*

În stabilirea ordinii etapelor și a modalității de abordare, se ține seama de felul în care se produce natural învățarea. Spuneam mai devreme că pentru a putea pătrunde informația în creier, amigdala trebuie să fie stimulată până la un anumit nivel, dar fără a trece dincolo de un prag, și, în același timp, în stare de confort, prin eliberarea unei cantități adecvate de adrenalină și dopamină. Dacă e suprastimulat negativ, amigdala blochează pătrunderea informației în memoria de lungă durată. Dacă starea de relaxare e prea mare, intervine plictiseala. În modelul oferit mai sus, suprastimularea negativă e evitată prin plasarea în prima etapă a obiectivelor și a rezultatelor învățării. Dacă studenților li se explică limpede înspre ce se îndreaptă, starea de stres și anxietate e evitată. Reluând

metafora curricumului ca hartă a unui teren necunoscut, e de la sine înțeles că, la începutul oricărui demers didactic, studentul se află în fața unei „lumi noi și necunoscute" și orice efort de a-l familiariza cu ceea ce urmează să se întâmple (și mai ales de ce) este important. În viziunea tradițională, studentul nu știe spre ce se îndreaptă, nu are o viziune clară a obiectivelor generale ale cursului (unității).

Tabel 1 (Wiggins și McTighe 2005: 260)

<table>
<tr><th colspan="2">Etapa 1: Rezultatele urmărite</th></tr>
<tr><td colspan="2">Obiectivele generale ale cursului</td></tr>
<tr><td colspan="2">Înțelegere
Înțelegerea aici se referă la capacitatea de a transfera ceea ce ai învățat în contexte noi. Capacitatea de a transfera cunoștințele sau abilitățile implică utilizarea creativă, flexibilă și fluentă a acestora în contexte noi și fără ajutorul profesorului.</td></tr>
<tr><td>Cunoștințe
Ceea ce studentul trebuie să știe la finalul cursului/al unității.</td><td>Abilități
Ceea ce studentul poate face la finalul cursului/al unității.</td></tr>
<tr><th colspan="2">Etapa 2: Evaluare</th></tr>
<tr><td>Sarcini autentice:
Prin ce sarcini autentice poate studentul demonstra gradul de înțelegere (transfer) a conținuturilor învățate și a abilităților dezvoltate?
– Pe baza căror criterii se vor evalua sarcinile autentice?</td><td>Alte posibile dovezi:
– teste, examene, teme, observație directă la clasă;
– autoevaluare.</td></tr>
<tr><th colspan="2">Etapa 3: Planificarea activităților de învățare</th></tr>
<tr><td colspan="2">Activitățile de învățare vor urma, în mare, următoarele etape:
• Studenții vor afla care sunt obiectivele unității și spre ce anume se îndreaptă.
• În a doua etapă se activează cunoștințele anterioare, interesele personale, pentru a atrage și menține atenția studenților.
• În a treia etapă studenții fac cunoștință cu noile conținuturi și au ocazia să le experimenteze/exploreze.
• Apoi se fixează și se repetă lucrurile nou învățate.
• Se evaluează (și autoevaluează) conținuturile/activitățile/abilitățile noi.
• Se identifică modalități cât mai diverse și mai adaptate specificului grupului de studenți/al studenților individuali.
• Se organizează informația și se oferă o privire de ansamblu asupra unității.</td></tr>
</table>

El își urmează doar îndeaproape profesorul, lecție de lecție, ca într-o călătorie în întuneric în care singura siguranță o reprezintă cel aflat înaintea ta. O soluție

concretă în acest caz o reprezintă prezentarea clară a obiectivelor la începutul cursului și la fiecare lecție în parte. CECR poate fi, în acest caz, utilizat eficient în realizarea unor postere cu descriptorii specifici fiecărui nivel (Anexa 1). Posterele pot fi afișate în clasă, iar profesorul (sau studenții) pot bifa la începutul ori la finalul orei descriptorii la care au lucrat. Astfel, își pot permanent monitoriza progresul, pot urmări unde se află, cât mai au de parcurs și pot negocia cu profesorul lucrurile asupra cărora e nevoie să revină sau a cărora ar trebui să insiste. Această negociere permanentă e în acord și cu abordarea învățării limbii a doua ca un sistem dinamic complex și cu ideea că fiecare subsistem își are, în fond, traseul individual. De asemenea, posterele respective ar putea reduce și timpul dedicat planificării lecției. La o scurtă privire, poate identifica acei descriptori care nu sunt acoperiți de manualele sau materialele utilizate în clasă și poate pregăti materiale speciale în acest sens. Apoi, manierea în care sunt formulați descriptorii ne reamintește oră de oră că activitățile desfășurate la lecție au sens doar dacă pot fi transferate eficient în afara clasei, iar textele și activitățile ar trebui să fie autentice (sau cel puțin să imite operațiile pe care le facem în viața „reală”).

Învățarea reprezintă, din perspectiva funcționării creierului, consolidarea unor conexiuni între neuroni. Memoria relațională are loc atunci când studenții adaugă un element nou la ceea ce cunosc deja; aceștia explorează și extind hărțile existente deja în creier. Se pun în mișcare diverse funcții executive în momentul în care creierul scanează memoria, căutând modalități de a conecta informația nouă la cea existentă. Apoi, creierul va identifica tiparele în care materialul nou poate fi integrat. Procesul de educație, în general, are ca scop extinderea tiparelor ce pot fi utilizate, recunoscute și comunicate. Pe măsură ce abilitatea de a recunoaște și a utiliza tipare crește, funcțiile executive se dezvoltă și ele. Când materialul nou e prezentat în așa fel încât studenții să poată vedea tipare și relații, activitatea cerebrală se intensifică (se stabilesc noi conexiuni neuronale), iar stocarea în memoria de lungă durată devine mai ușor de realizat (Willis 2006: 14–15). Fiecare dintre cele trei etape din backward design e organizată pornind de la acest principiu. În prima etapă, cea de identificare a rezultatelor dorite, se face apel la cunoștințele anterioare ale studenților și la experiențele lor de viață. Când se stabilesc obiectivele, studenții sunt încurajați să identifice contextul în care noile cunoștințe sau abilități pot fi utile. În etapa a doua, cea de evaluare, de stabilire a posibilelor dovezi pentru atingerea obiectivelor urmărite, accentul cade în acest model de planificare pe sarcinile autentice. O evaluare eficientă, remarcă Wiggins și McTighe (2006), seamănă mai mult cu un album în care păstrăm imagini sau „amintiri” diverse, nu cu o singură fotografie făcută la un moment dat, un eveniment unic care să ne prezinte un diagnostic. Un profesor

bun va căuta și va comunica studenților dovezile pe care le poate identifica pe parcurs pentru progresul făcut, folosindu-se de numeroase metode și formate. Evaluarea continuă ar putea conține teste, examinări, feedback direct, dar și proiecte și sarcini autentice. Metodele de evaluare pot să fie simple sau complexe, de-contextualizate sau autentice, structurate sau nestructurale (cele tradiționale sunt structurate și controlate, cele autentice sunt necontrolate, iar studenții au acces liber la informație, întrucât scopul aici e să demonstreze că pot utiliza ceea ce au învățat în situații noi, autentice). Prin sarcini autentice înțelegem sarcini care pot avea loc în afara clasei, se adresează unui auditoriu real (Wiggins, McTighe 2006: 74). Fiindcă focusul în cazul modelului backward design e pe înțelegere și transfer, nu pe memorare, sarcinile autentice vor fi centrale fiindcă acestea demonstrează că studentul poate utiliza ceea ce a învățat în contexte noi. Celelalte modalități de evaluare ar trebui doar să „rotunjească”, să adauge mici detalii la profilul creionat deja al studentului. Gradul de interes și de implicare în aceste sarcini autentice este, desigur, mai mare, ceea ce asigură nivelul adecvat de dopamină. În final, stresul și teama de necunoscut se reduc atunci când le comunicăm din timp studenților criteriile de evaluare (ideal ar fi chiar la începutul cursului). O asemenea abordare încurajează o concentrare pe proces, nu pe produs, ceea ce presupune că studenții vor acorda atenție organizării, prioritizării, analizei și utilizării eficiente a resurselor și vor înțelege că „atingerea obiectivelor, obținerea rezultatelor urmărite (și reflectate de o notă obținută) sunt lucruri pe care le pot controla ei înșiși” (Willis 2006: 77–78), nu sunt judecăți exterioare pe care nu le pot influența.

În etapa a treia, cea a planificării efective a activităților didactice, vom urma același parcurs: stabilirea și comunicarea rezultatelor urmărite într-o lecție sau o unitate de învățare, vom prezenta dovezile pe care le putem aștepta (evaluarea) și vom trece la selectarea materialelor și a metodelor potrivite. În Anexa 3, prezentăm un model de planificare a unei unități de învățare pentru nivelul A2. Materialul poate părea stufos, însă, în realitate, el reduce serios perioada de planificare și pregătire dedicată unității de învățare. Profesorul primește tabelul gata completat cu descriptorii, rămânând să adauge doar rubrica activități și resurse. Așadar, având obiectivele stabilite, profesorul are libertatea de a alege resursele, textele și activitățile adecvate grupului de studenți, dar și ordinea în care dorește să le abordeze. Are suficient spațiu pentru a fi creativ, însă nu pierde din vedere ceea ce urmărește. De asemenea, tabelul astfel structurat va determina o abordare echilibrată a competențelor și a activităților de comunicare. Metoda asigură și relativa standardizare a predării și, în măsura în care syllabusul e realizat de către echipe de profesori, e încurajată colaborarea, dar și negocierea

permanentă a conținuturilor, a materialelor și a evaluării, nerenunțându-se, totuși, la un cadru fix.

5. Concluzii

Prezentul articol se dorește a fi o pledoarie pentru o abordare echilibrată în planificarea cursurilor de limba a doua, una care să-i trateze cu respect și încredere pe toți cei implicați în procesul educațional, profesori și studenți deopotrivă, să le permită să se manifeste ca indivizi liberi și creativi. O astfel de viziune va promova un mediu în care se ține seama de cunoștințele, abilitățile, atitudinile studenților, de credințele și practicile lor culturale. Profesorul care își asumă această viziune va fi conștient în permanență de obiectivele și de rezultatele urmărite, dar și de cunoștințele și abilitățile deținute deja de către studenți și va încerca mereu să stabilească legături între ceea ce e nou și ceea ce e deja cunoscut de studenți sau ceea ce le stârnește interesul și îi motivează. În afară de faptul că e centrat pe student, un astfel de demers e centrat și pe cunoaștere și învățare. Cu alte cuvinte, un curs de limbă nu ar trebui să aibă doar rol de divertisment, el trebuie să aibă rezultate concrete și măsurabile. Rezultatele urmărite vor fi transparente atât pentru profesor, cât și pentru cursanți, în cazul fiecărei lecții și unități de învățare în parte sau al cursului de limbă în ansamblul său. Apoi, aceleași rezultate trebuie să poată fi transferabile în afara spațiului clasei, iar profesorul are sarcina mai întâi de a organiza activități care imită situații autentice în clasă, apoi, de a pregăti modalități de evaluare capabile să măsoare eficiența transferului (sarcini de evaluare autentice, adresate unui auditoriu real, depășind spațiul clasei). Un demers centrat pe evaluare, în acest caz, presupune o evaluare permanentă (formativă și sumativă), cu criterii bine cunoscute de către toți cei implicați. Modelul de planificare *backward design* pare adecvat și, împreună cu un cadrul teoretic de referință (cum ar fi CECR), permite organizarea procesului de învățare a unei limbi străine, ținând seama de toate aceste principii. Poate printre cele mai valoroase contribuții ale modelului se numără claritatea și simplitatea abordării și ușurința cu care, pornind de la el, se pot elabora instrumente de planificare, predare sau evaluare.

Anexa 2

ASCULTARE A2

Ascultare – descriere generală

- Poate înțelege suficient de bine pentru a răspunde nevoilor concrete, cu condiția ca discursul să fie clar și lent.
- Poate înțelege fraze și expresii legate de mediul familiar (de exemplu, informații personale elementare, cumpărături, geografie locală, locuri de muncă), cu condiția ca discursul să fie clar și simplu.

Ascultare – înțelegerea conversației între vorbitori							
– Poate recunoaște când vorbitorii sunt de acord sau nu sunt de acord într-o conversație desfășurată încet și clar.							
– Poate urmări, în linii mari, conversații scurte și simple, desfășurate foarte rar și clar.							
Ascultare – înțelegerea în calitate de auditor							
– Poate urmări punctele esențiale ale unei demonstrații sau ale unei prezentări pe un subiect familiar, unde mesajul este exprimat rar și clar, într-un limbaj simplu, existând și suport vizual (de exemplu, slide-uri, handouturi).							
– Poate urmări o prezentare sau o demonstrație foarte simplă, bine structurată, cu condiția ca aceasta să fie ilustrată pe slide-uri sau diagrame, să fie transmisă rar și clar, cu repetare, iar subiectul să fie familiar.							
– Poate înțelege informații simple oferite în contexte previzibile, din viața cotidiană, cum ar fi un tur ghidat.							
Ascultare – înțelegerea anunțurilor sau a instrucțiunilor orale							
– Poate înțelege anunțuri clare și directe (de exemplu, o înregistrare telefonică sau un anunț la radio privind un program de cinema sau un eveniment sportiv, un anunț privind întârzierea unui tren sau mesaje transmise prin difuzor într-un supermarket), cu condiția ca discursul să fie lent și clar.							
– Poate înțelege și urmări o serie de instrucțiuni referitoare la activități familiare, de zi cu zi, cum ar fi sportul, gătitul etc., cu condiția ca acestea să fie transmise rar și clar.							
– Poate surprinde ideea principală a unor mesaje scurte, clare, simple și anunțuri.							
– Poate înțelege instrucțiuni simple referitoare la modul în care se poate ajunge dintr-un punct în altul, pe jos sau cu mijloacele de transport public.							
– Poate înțelege instrucțiunile de bază privind ora, data și numerele etc., precum și cele referitoare la activități de rutină care urmează să fie efectuate.							

Ascultare – înțelegerea emisiunilor radio și a înregistrărilor							
– Poate extrage informații importante din transmisiunile radio scurte, cum ar fi prognoza meteo, anunțurile despre concerte sau rezultate sportive, cu condiția ca vorbitorii să se exprime clar.							
– Poate înțelege, dintr-un interviu radio, descrieri ale unor activități specifice pentru timpul liber, cu condiția să fie exprimate rar și clar.							
– Poate înțelege cele mai importante informații din reclame radio scurte, referitoare la bunuri și servicii de interes public (de exemplu, CD-uri, jocuri video, călătorii etc.).							
– Poate să înțeleagă punctele importante ale unei povești și să urmărească firul epic, cu condiția ca aceasta să fie redată lent și clar.							

CITIRE A2

Citire – descriere generală

– Poate înțelege texte scurte și simple privind chestiuni familiare.

– Poate înțelege texte scurte, simple, care conțin un vocabular uzual.

Citire – înțelegerea corespondenței							
– Poate înțelege o simplă scrisoare personală, un e-mail sau o postare despre subiecte cunoscute (cum ar fi prietenii sau familia) sau în care se adresează întrebări cu privire la aceste subiecte.							
– Poate înțelege scrisori personale simple și scurte.							
– Poate înțelege e-mailuri și scrisori formale foarte simple (de exemplu, confirmarea unei rezervări sau a unei achiziții on-line).							
Citire în scopul orientării							
– Poate găsi informații specifice în texte practice (de exemplu ghiduri de călătorie, rețete), cu condiția ca acestea să fie scrise într-un limbaj simplu.							
– Poate înțelege principalele informații din descrierile scurte și simple ale produselor din broșuri și site-uri web (de exemplu, dispozitive digitale portabile, camere foto etc.).							
– Poate găsi informații specifice în reclame, prospecte, meniuri, liste de referință și calendare.							
– Poate înțelege semnele și anunțurile din locuri publice, cum ar fi străzile, restaurantele, gările, la locul de muncă, cum ar fi instrucțiuni, instrucțiuni, avertismente de pericol.							
Citirea în scopul informării și al argumentării							
– Poate identifica informații specifice în materiale scrise simple, cum ar fi scrisori, broșuri și articole scurte din ziare care descriu evenimente.							
– Poate urmări prezentarea generală a unor știri cu privire la un eveniment familiar.							
– Poate alege informațiile principale din scurte articole sau reportaje							

din ziare, în care cifrele, numele, ilustrațiile și titlurile joacă un rol proeminent și pot susține semnificația textului.							
– Poate înțelege ideile principale ale unor texte scurte care tratează subiecte de zi cu zi (de exemplu, stilul de viață, hobby-urile, sportul, vremea).							
– Poate înțelege texte care descriu oameni, locuri, viața de zi cu zi, cultură etc., cu condiția ca acestea să fie scrise într-un limbaj simplu.							
– Poate înțelege informațiile oferite în broșurile și hărțile ilustrate, de exemplu, principalele atracții turistice ale unui oraș sau ale unei zone.							
– Poate înțelege ideile principale ale unor știri pe subiecte de interes personal (de exemplu, sport, celebrități).							
– Poate înțelege relatări ale unor fapte din cadrul propriului domeniu de activitate, cu condiția ca acesta să fie scris într-un limbaj simplu, care să nu conțină detalii imprevizibile.							
– Poate să înțeleagă o mare parte din ceea ce spun oamenii cu privire la ei înșiși sau la ceilalți într-un anunț sau o postare personală .							
Citirea instrucțiunilor							
– Poate înțelege un regulament referitor, de exemplu, la siguranță/securitate, când acesta este scris într-un limbaj simplu.							
– Poate înțelege instrucțiuni scrise scurte, ilustrate pas cu pas (de exemplu, instalarea noilor tehnologii).							
– Poate înțelege instrucțiunile de pe etichetele medicamentelor exprimate într-o manieră simplă, de exemplu, „A se lua înainte de masă” sau „A nu se utiliza în cazul conducerii unui vehicul”.							
– Poate urmări o rețetă simplă, în special dacă există imagini pentru a ilustra cei mai importanți pași.							
– Poate înțelege instrucțiuni simple, scurte, cu condiția ca acestea să fie ilustrate și să nu fie scrise în text compact.							
Citirea ca activitate recreativă							
– Poate înțelege suficient de bine pentru a citi povești scurte, simple și benzi desenate care implică situații familiare, concrete, scrise în limbajul cotidian frecvent.							
– Poate înțelege ideile principale prezentate în articole scurte din reviste care se referă la subiecte concrete de zi cu zi (de exemplu, hobby-uri, sport, activități de agrement, animale).							
– Poate înțelege scurte narațiuni și descrieri ale vieții cuiva scrise într-un limbaj simplu.							
– Poate înțelege ce se întâmplă într-o poveste în imagini (de exemplu, reviste mondene) și își poate face o impresie cu privire la tipologia personajelor.							
– Poate înțelege o mare parte dintre informațiile furnizate într-o descriere scurtă a unei persoane (de exemplu, o celebritate).							
– Poate înțelege ideea principală a unui articol scurt cu privire la un eveniment care urmărește o anumită structură, cu condiția ca acesta să fie scris clar, într-un limbaj simplu.							

Anexa 3

Unitatea: *A venit presa* *Manualul de limba română ca limbă străină (RLS). A1-A2*[2]		
Competențe de comunicare		
Lingvistică	**Sociolingvistică**	**Pragmatică**
Gramatică: Perfectul compus – diateza activă și reflexivă. Adverbe și expresii de timp (*acum un an, vara trecută, ieri, alaltăieri, cu trei zile în urmă*). **Vocabular** **Mijloace de informare** (*ziar, revistă, prezentator tv, buletin meteo, film artistic, documentar, comedie, articol sportiv, cursă, concurs, medalie*) **Personalități – biografii** (*a se naște, a muri, a crește, celebru, cunoscut*). **Călătorii. Locuri în oraș. Cumpărături, restaurante, transport public.**	Poate opera cu funcții comunicative elementare, cum ar fi: – schimbul de informații; – exprimarea și solicitarea unor opinii sau atitudini; – socializarea de bază – cu norme de politețe (salutul, prezentarea, adresarea, formularea unei invitații, răspunsul la invitație, oferirea unor sugestii).	**Competența funcțională** – Poate descrie experiențe trecute/întâmplări; – Poate exprima opinii, puncte de vedere, preferințe. **Competența discursivă** Poate utiliza adverbe și expresii de timp (*acum trei zile, cu trei zile în urmă*) și marcatori de secvențialitate (*apoi, după aceea*). **Flexibilitate** Poate adapta enunțuri simple, memorate și exersate în contexte particulare prin substituirea unor elemente lexicale. **Luarea/acordarea cuvântului** – Poate utiliza tehnici de comunicare pentru inițierea, menținerea și încheierea conversației. **Dezvoltarea unei teme** Poate da exemple folosind expresii simple (*de exemplu, cum ar fi*). **Coerență și coeziune** Poate utiliza conectori des întâlniți pentru a lega enunțurile în relatarea unor întâmplări și în descrieri. Poate lega cuvinte prin intermediul unor conectori simpli: *și, dar, pentru că.* **Fluență** Se poate face înțeles în contribuții scurte, chiar dacă face pauze, reformulează, chiar abandonează mesajul.

[2] Platon *et alii* 2012: 143–156.

Unitatea 9. *A venit presa*			
Activități comunicative			
Receptare	**Activități și resurse**	**Producere**	**Activități și resurse**
Ascultare – înțelegerea conversației între vorbitori – Poate recunoaște când vorbitorii sunt de acord sau nu sunt de acord într-o conversație desfășurată încet și clar.	Ex. 20, p. 152 (Manual RLS)	**Monolog: Descrierea unor experiențe** – Poate relata o întâmplare și poate descrie oameni, locuri și obiecte.	Ex. 10, p. 148 (Manual RLS) Ex. 11, p. 148 (Manual RLS)
Ascultare – înțelegerea emisiunilor de radio-tv și a înregistrărilor – Poate extrage informații importante din transmisiunile radio scurte, cum ar fi prognoza meteo, anunțurile despre concerte sau rezultate sportive, interviuri, cu condiția ca vorbitorii să se exprime clar.	Ex. 19, p. 151 (Manual RLS) Materiale autentice audiovideo (buletin meteo, știri)	**Monolog: susținerea unei poziții** – Poate explica de ce și ce anume îi place, de ce preferă un lucru în locul altuia, făcând comparații. – Își poate prezenta opinia în termeni simpli, cu condiția ca interlocutorul să aibă răbdare.	Ex. 4, p. 144 (Manual RLS)
Citirea în scopul informării și al argumentării – Poate urmări prezentarea generală a unor știri cu privire la un eveniment familiar. – Poate înțelege ideile principale ale unor știri pe subiecte de interes personal (de exemplu, sport, celebrități).	Ex. 5, p. 145 (Manual RLS) Materiale autentice din presa scrisă (buletin meteo, știri)	**Adresarea în fața unui auditoriu** – Poate face o prezentare scurtă și pertinentă despre mediul familiar, poate oferi explicații scurte legate de unele opinii personale. Poate răspunde unui număr limitat de întrebări directe.	Prezentarea unei personalități din cultura lor.
Citirea ca activitate recreativă – Poate înțelege ideile principale prezentate în articole scurte din reviste care se referă la subiecte concrete de zi cu zi (de exemplu, sport, activități de agrement, animale etc.). – Poate înțelege scurte narațiuni și descrieri ale vieții cuiva scrise într-un limbaj simplu.	Articole preluate de pe internet (portofoliu). Ex. 24, p. 154 (Manual RLS)	**Scriere creativă:** – Poate scrie despre locuri și persoane cunoscute. – Poate descrie evenimente, activități și experiențe trecute. – Poate scrie o poveste simplă (despre un eveniment trecut, despre o vacanță sau despre viața în viitorul îndepărtat). – Poate scrie o introducere pentru o poveste sau o poate continua. – Poate scrie biografii simple, imaginare sau reale.	Ex. 8, p. 147 (Manual RLS) Ex. 22, 23, p. 153 (Manual RLS) Pornind de la secțiunea Documentar, p. 155, caută informații pe internet despre una dintre personalități.

Interacțiune	**Activități și resurse**	**Mediere**	**Activități și resurse**
Înțelegerea unui interlocutor Poate înțelege destul încât să se descurce într-un schimb simplu, de rutină, fără efort prea mare.	Ex. 9, p. 147 (Manual RLS)	**Transmiterea orală a informației** Poate reda o serie de instrucțiuni scurte (în limba B), cu condiția ca acestea să fie clar și simplu exprimate (în limba A).	Toate exercițiile care presupun colaborare.
Discuții informale cu prietenii Poate identifica tema despre care se discută, atunci când se vorbește rar și clar și poate exprima acordul și dezacordul. Poate discuta chestiuni simple și practice când interlocutorul vorbește rar, clar și direct.	Ex. 21, p. 152 (Manual RLS) Ex. 17, p. 151 (Manual RLS)	**Reacția la un text creativ (fictional)** Își poate exprima reacția, sentimentele în fața unui text ficțional. Poate identifica și descrie la modul elementar sentimentele sau atitudinile unui personaj și poate identifica și ce le cauzează. Poate selecta pasaje, citate simple, care îi plac.	Ex. 22, p. 153 (Manual RLS)
Cooperare în scopul realizării unui obiectiv Înțelege suficient pentru a se ocupa de sarcini uzuale, cerându-i interlocutorului să repete când nu a înțeles.	Ex. 20, p. 153 (Manual RLS) Ex. 11. a, p. 148 (Manual RLS)	**Colaborare** Poate colabora în realizarea unor sarcini, cu condiția să i se vorbească simplu și clar și să fie ajutat. Poate adresa întrebări și poate oferi sugestii celorlalți. Poate confirma că urmărește discuția.	Ex. 22, p. 153 (Manual RLS) Ex. 11. b, p. 153 (Manual RLS)
A lua un interviu și a fi intervievat Se poate face înțeles într-un interviu și poate comunica idei și informații pe teme familiare.	Ex. 21, p. 152 (Manual RLS) Sarcină autentică: interviu cu un coleg român.	**Adaptarea mesajului** Poate repeta, în linii mari, un mesaj, pentru a-i ajuta pe ceilalți să înțeleagă ce au de făcut.	Toate exercițiile care presupun colaborare.
Corespondență Poate schimba informații prin mesaje-text, prin e-mail, prin scrisori scurte, răspunzând la întrebările care i se adresează.	Dezvoltare pornind de la ex. 20, p. 152: *Scrieți o carte poștală din Paris, din partea familiei Danciu către un prieten.*	**Colaborare** Poate colabora în realizarea unor sarcini, cu condiția să i se vorbească simplu și clar și să fie ajutat. Poate adresa întrebări și poate oferi sugestii celorlalți. Poate confirma că urmărește discuția.	Toate exercițiile care presupun colaborare.

Interacțiune online Poate face scurte comentarii pozitive sau negative despre linkuri, media etc., într-un limbaj elementar.	Dezvoltare pornind de la ex. 20, p. 152: să posteze imagini din vacanță pe un site de socializare și să scrie un comentariu la fotografiile colegilor.		

Bibliografie

1. Bobbit 1918: Franklin Bobbit, *The Curriculum*, Houghton Mifflin Company, The Riverside Press, Cambridge, Massachusetts, 1918.
2. Briggs, Peat, 1989: J. Briggs, F. Peat, *Turbulent mirror: An illustrated guide to chaos theory and the science of wholeness*, New York, Harper & Row, 1989.
3. Bransford *et alii* 2000: John D. Bransford, Ann L. Brown, Rodney R. Cocking, *How People Learn Brain, Mind, Experience, and School*, Washington, D.C., National Academy Press, 2000.
4. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, Council of Europe, 2018.
5. Crago 1992: Martha B. Crago, *Communicative Interaction and Second Language Acquisition: An Inuit Example*, în „TESOL Quarterly”, Vol. 26, No. 3, 1992, p. 496–497.
6. Crago 1988: Martha B. Crago, *Cultural Context in the Communicative Interaction of Young Inuit Children*, Unpublished doctoral dissertation, McGill University, 1988.
7. Cristea 2002: Sorin Cristea, *Conceptul de „curriculum”*, în „Didactica Pro...”, Chișinău, nr. 3–4 (13–14), 2002, p. 126–128.
8. Dewey 1902: *The Child and the Curriculum*, The University of Chicago Press, Chicago, 1902.
9. Larsen-Freeman, De Bot 2011: Kees de Bot, Diane Larsen-Freeman, *Researching Second Language Development from a Dynamic SystemsTheory perspective*, în M. H. Verspoor, K. De Bot, W. Lowie, *A Dynamic Approach to Second Language Development*, Amsterdam, John Benjamins, 2011, p. 5–24.
10. Lowie 2012: W. M. Lowie, *The CEFR and the dynamics of second language learning*, în „Language Learning in Higher Education. Journal of the European Confederation of Language Centres in Higher Education (CercleS)”, 2 (1), 2012, p. 17–34.
11. North *et alii* 2018: B. North, M. Angelova, E. Jarosz, R. Rossner, *Language Course Planning*, Oxford, Oxford University Press, 2018.
12. Ovcerenco, Rotaru: 2010: Nadejda Ovcerenco; Ioana Corina Rotaru, *Valoarea formativă a curriculumului educației tehnologice privind formarea preadolescentului pentru rolul de părinte responsabil*, în *Acta et Commentationes, Sciences of Education*, Chișinău, nr. 1 (19), 2020, p. 108–118.

13. Richards 2001: Jack C. Richards, *Curriculum Development in Language Teaching*, Cambridge University Press, 2001.
14. Richards 2013: Jack C. Richards, *Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design*, în „Regional Language Centre Journal”, 44 (1), p. 5–33.
15. Sonea 2018: Ioana S. Sonea, *The Impact of the CEFR on Teaching and Assessing Romanian as a Second/Foreign Language. Practice and Research*, în Lucia-Mihaela Grosu-Rădulescu (Ed.), *Foreign Language Teaching in Romanian Higher Education*, Cham, Springer, 2018, p. 83–110.
16. Platon *et alii* 2012: Elena Platon, Ioana Sonea, Dina Vîlcu, *Manual de limba română ca limbă străină (RLS). A1-A2*, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, 2012.
17. Taba 1962: Hilda Taba, *Curriculum development ; theory and practice*, Harcourt, Brace & World, New York, 1962.
18. Tyler 1949: Ralph W. Tyler, *Basic principles of curriculum and instruction*, University of Chicago Press, London, 1949.
19. Widdowson 1984: H. G. Widdowson, *Educational and pedagogic factors in syllabus design*, în vol. C. J. Brumfit, *General English Syllabus Design*, Oxford, The British Council by Pergamon Press, 1984, p. 23–27.
20. Wiggins, McTighe 2005: Wiggins G., McTighe J., *Understanding by Design. Expanded Edition*, Alexandria, Virginia USA, ASCD, 2005.
21. Wiggins, McTighe 2006: Wiggins G., McTighe J., *Understanding by Design: A Framework for Effecting Curricular Development and Assessment*, Alexandria, VA. Association for Supervision and Curriculum Development, în „Colombian Applied Linguistics Journal”, 19 (1), 2006, p. 140–142.
22. Willis 2006: Judy Willis, *Research-based Strategies to Ignite Student Learning. Insights from a Neurologist and Classroom Teacher*, Alexandria, Virginia USA, ASCD, 2006.
23. Wraga 2017: Wiliam G. Wraga, *Understanding the Tyler rationale: „Basic Principles of Curriculum and Instruction” in historical context*, în „Espacio, Tiempo y Educación”, Salamanca, 4 (2), 2017, p. 227–252.
24. Yalden 1984: Janice Yalden, *Syllabus design in general education: options for ELT*, în vol. C. J. Brumfit, *General English Syllabus Design*, Oxford, The British Council by Pergamon Press, 1984, p. 12–21.

Asimetrii și ierarhii în achiziția limbii române ca L1

Ștefania Lucia Tărău[*]

Abstract. *Asymmetries and hierarchies in the acquisition of L1 Romanian.* The present paper aims to investigate the acquisition of formal features in Romanian as a first language (L1). The conceptual framework is minimalist, adopting a continuity approach to first language acquisition (L1A), and investigates qualitative empirical data, namely speech productions of child Romanian, extracted from a longitudinal corpus. The analysis aims to explain the mechanisms that underlie the way formal features emerge and gain visibility, during specific stages of development, by meeting all the necessary conditions at interface level. In order to license derivation, feature interpretability must be adequately addressed, so as to achieve optimality, both at syntactic and morphological level. As such, the data inventory is very resourceful and provides evidence in favour of syntactic asymmetries, case hierarchies and developmental milestones marked by children at structural level. The differences between target-like structures and the (default) structures evidenced in child Romanian, in early grammars, could be interpreted with the aid of universal, cost-free operators, such as Merge, at PF and LF levels.

Keywords: *first language acquisition (L1A), Universal Grammar (UG), the continuity hypothesis, the minimalist program, case asymmetries, hierarchies, movement, universal operations, phonetical form, logical form, syntactic (un)interpretable features, phi-features*

1. Introducere

Lucrarea de față investighează achiziția trăsăturilor gramaticale de către copiii vorbitori de limba română ca primă limbă (L1), precum și asimetriile și ierarhiile generate în procesul de achiziție a limbii. În acest sens, cadrul teoretic adoptat selectează conceptele definitorii asociate modelului nativist, pe linie generativă, și se axează pe principiile propuse în cadrul programului minimalist, respectiv economie, simplitate și eleganță (Chomsky 1993, 1995, 2000, 2001, 2008), pentru a explica, în mod adecvat, mecanismele și operațiile ce subîntind procesele de achiziție a limbii române ca L1. În conturarea aparatului teoretic, am pornit de la postulările programului minimalist, acceptând și autorizând direcțiile trasate de teoriile cognitive, care definesc limbajul ca o proprietate a creierului, în efortul nostru de a explica adecvat procesul de achiziție a limbii, pornind de

[*] Facultatea de Litere, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca.

la abordarea nativistă, conform căreia facultatea limbajului are un caracter înnăscut și este (pre)determinată genetic (Chomsky 1965). Prin urmare, abordarea și asumpțiile cercetării se distanțează de perspective precum cea behavioristă, structuralistă, social-interacționistă sau constructivistă și/sau empiristă, încadrându-se în paradigma chomskiană.

Datele empirice selectate și analizate în lucrarea de față sunt parte integrantă a unei cercetări mai ample asupra achiziției categoriilor funcționale de către copiii vorbitori de limba română ca limbă maternă (L1), contribuind la conturarea unei bogate lingvistici de corpus ancorate în înregistrări audio, transcrieri de corpus și analize calitative. Astfel, datele supuse investigației lingvistice sunt extrase din corpus[1], pentru a fi supuse unei analizei calitative, cu scopul de a verifica și confirma descrierea mecanismelor abstracte implicate în procesul de achiziție a limbii române ca L1. În interpretarea acestora, adoptăm o perspectivă generativă (Chomsky 1957, 1959, 2002), minimalistă (Chomsky 1993, 1995, 2000, 2001, 2008), și subscriem unei abordări continue asupra achiziției limbii ca L1 (Wexler 1994, 1998), creditând, astfel, studiile experimentale care probează ipotezele asumate în cadrul teoriilor în cauză. Așadar, o particularitate a cercetării noastre constă în interpretarea minimalistă a categoriilor funcționale (CF) și a modului în care acestea câștigă vizibilitate în diferite stadii de dezvoltare lingvistică, iar producțiile orale ale copiilor monolingvi, vorbitori de limba română, susțin acest demers, teoretic și empiric.

Decizia de a opta pentru o continuitate puternică (Wexler 1994, 1998), în explicarea procesului de achiziție a primei limbi, este sprijinită, în accepțiunea noastră, de abordarea continuă mai temperată, slabă, conform căreia categoriile funcționale trec printr-un proces secvențial de maturare (Smith 1999, 2000, Tsimpli 1992/1996, 2001, 2005), acest lucru fiind prezentat mult mai detaliat în *Secțiunea 3*. În demersul nostru, optând pentru o interpretare teoretică, hibridă, am reușit să diminuăm presiunile care pot apărea, de cele mai multe ori, la nivel de reprezentare sintactică, detensionând, parțial sau total, și interpretarea la nivel de interfață, între *forma logică* (FL) și *forma fonetică* (FF). În partea introductivă, este necesar să menționăm și importanța stadiilor de dezvoltare propuse de Jean Piaget, asociate emergenței reprezentărilor și conceptualizărilor mentale în cazul copiilor, deoarece aceste stadii au contribuit considerabil la conturarea teoriilor cognitive asociate domeniului achiziției (Chomsky 1980). Prin urmare, au fost acceptate, drept general valabile, patru stadii sau etape de dezvoltare a limbajului:

[1] Corpusul *Romanian Acquisition Corpora* este parte a tezei de doctorat intitulate *Children's acquisition of functional categories in L1 Romanian*, susținută în 2019.

stadiul prelingvistic (0–12 luni), stadiul cuvintelor izolate, stadiul timpuriu al cuvintelor multiple, respectiv stadiul târziu al cuvintelor multiple (Piaget 1970).

2. Argumente în favoarea unei abordări nativiste

În cele ce urmează, vom evidenția principalele argumente în favoarea unei abordări nativiste asupra achiziției L1, precum și implicațiile teoretice pe care aceasta le atrage. Un prim argument important îl constituie caracterul *înnăscut* al *facultății limbajului* (FL), cu suport teoretic bine ancorat în Gramatica Universală (GU) (Chomsky, 1959). Astfel, prin natura sa, facultatea limbajului este înțeleasă ca înnăscută, este un dat, la fel ca Gramatica Universală (GU), aceasta din urmă fiind interpretată ca un stadiu inițial. Prin urmare, în baza celor menționate mai sus, cunoașterea limbii este ghidată de factori interni, este inconștientă, copiii născându-se sau fiind echipați cu facultatea limbajului (FL), în forma ei tacită.

Un al doilea argument ar fi ineismul asociat problemei lui Platon, *the poverty of stimulus* (Chomsky 1959), sau problemei logice (Horstein și Lightfoot 1981). În procesul de achiziție a limbii, copiii pot genera structuri dincolo de ceea ce le oferă inputul, limitat prin natura lui. Mai mult, accesul limitat la stimuli externi este asociat ipotezei perioadei critice (Lenneberg 1967) și stadiilor de dezvoltare a limbajului, în procesul de achiziție a L1, perioadele critice fiind asociate rolului jucat de facultatea limbajului, ca proprietate funcțională a creierului, asociată memoriei, morfologiei și sintaxei. Perioadei critice îi sunt atribuite multe studii privind efectele feedbackului opozitiv, negativ și indirect negativ, respectiv dovezile pozitive și/sau negative, din perspectivă nativistă, susținându-se premisele conform cărora copiii nu învață prin imitare, ci fac uz de date lingvistice primare (DLP) care pot fi accesate de către aceștia în diferite stadii de dezvoltare lingvistică, cu particularitățile atribuite etapelor intermediare (Pinker 1989)[2]. Copii sunt înzestrați de la natură cu instrumentele și mecanismele necesare pentru a construi gramatici particulare, iar expunerea la un anumit comportament lingvistic și abilitatea acestora de a identifica și de a selecta dovezile pozitive susțin asumpțiile conform cărora, în primele stadii de dezvoltare, vorbim de pură achiziție, nu de învățare a unei/a unor limbi particulare.

[2] În Secțiunea 4, sunt selectate mai multe exemple edificatoare în acest sens, apar forme concurențiale în stadii intermediare, uneori în aceeași secvență. O posibilă explicație ar fi aceea că adulții se concentrează mai degrabă asupra valorii de adevăr a expresiei decât asupra aspectelor ce țin de corectitudinea gramaticală. Putem menționa aici experimentul Bristol, în dialogul dintre mamă și copil, acesta din urmă nu se poate „autocorecta" și folosește structuri cu dublă negație în limba engleză, în mod repetat, deși în limba engleză nu avem dublă negație.

Din perspectivă minimalistă, dacă extindem analiza noastră dincolo de dinamica dintre lexicon și sintaxă, cu relațiile asumate dintre cele două componente, în apropierea cadrului teoretic, urmărim și descriem rolul pe care îl au semantica, pragmatica și factorii discursivi în procesul de achiziție, cu scopul de a înțelege în profunzime modul în care acționează și sunt activate operațiile universale, cum ar fi *Merge*, care autorizează derivarea în cazul copiilor, în primele stadii de dezvoltare a limbajului (Chomsky 1995, 2000, 2001, 2002). Acest lucru se poate vedea în modul în care aceștia reacționează la corecturile venite din partea interlocutorilor/ a adulților, generând forme nonadulte, a se vedea exemplul (1), și dând dovadă de o complexă creativitate lingvistică. Creativitatea trebuie înțeleasă și definită ca parte a mecanismelor predeterminate ce permit creativitate sintactică în limbaj, vorbim despre o infinitate digitală, *discrete infinity* (Chomsky 2005). Am selectat din corpus exemple relevante pentru descrierea rolului jucat de feedbackul negativ sau de dovezile negative venite din partea interlocutorilor[3].

(1) *Copil*: Nu, eu pun. *Mă dai două *poltocale, după ce *io când beau tot?
Mamă: Îmi dai două portocale.
Copil: ***Mă** dai două ***poltocale.**
Mamă: Îmi dai două portocale.
Copil: ***Mă** dai două ***poltocale.**
Mamă: Îmi dai.
Copil: ***Mă dai** două ***poltocale**.
Mamă: Zi îmi.
Copil: Îmi.
Mamă: Acuma zi îmi dai.
Copil: Îmi dai.
Mamă: Și acum zi îmi dai două portocale.
Copil: ***Mă** dai două ***poltocale.**
Mamă: Nu mă dai două portocale, T. Îmi dai două portocale.
Copil: ***Mă** dai două ***poltocale.**
Mamă: Îmi dai.
Copil: Nu, ***vleau** multe ***poltocale.**
Mamă: Vrei multe portocale? Bine. Nu te mai stresez. Bea suc.

(T. 2;11)[4]

[3] După cum am menționat în nota de subsol anterioară, s-a observat că, în general, părinții nu corectează formele nonadulte, de cele mai multe ori repetițiile și reformulările fiind făcute strict pentru o mai bună înțelegere și negociere a mesajului transmis.

[4] Exemple similare apar în teza de doctorat menționată la nota 2. Acest exemplu este selectat din Anexa 2 a tezei, *Negative feedback-arguments towards a nativist approach*, p. 206.

În lucrarea de față, accentul cade pe asimetriile sintactice manifestate în limba română ca L1, axându-ne pe particularitățile care necesită interpretare, din acest motiv, la nivelul formei logice (FL) și al celei fonetice (FF). În cadrul nativist, aceste asimetrii pot fi explicate și sunt explicabile datorită evoluției facultății limbajului (FL). FL este cea care subîntinde simetria sau regularitatea GU, asociată limbilor naturale, FF explicând variația lingvistică și actualizările sale în limbile naturale. Dacă suntem de acord că limbajul este o proprietate a creierului nostru, atunci, în structura arhitecturală a acestuia, modulul lingvistic ar trebui să fie înțeles și definit ca un nod funcțional al rețelei.

3. Direcții teoretice în achiziția L1

În această secțiune, sintetizăm trăsăturile definitorii asociate principalelor abordări în achiziția L1 (AL1), deoarece considerăm necesară o prezentare succintă a principalelor ipoteze, cu punctele lor slabe și tari, pentru a asigura o susținere mai solidă a argumentelor în favoarea unei viziuni ineiste asupra AL1. Diferențele majore apar în descrierea gradului de compatibilitate dintre gramatica adultului și cea a copilului. Astfel, vorbim despre o compatibilitate totală și despre o continuitate puternică în AL1 (Wexler 1994, Poeppel și Wexler 1993), de o compatibilitate parțială și de o continuitate slabă (Radford 1988, 1990, 1997), secondată de o accesare graduală a acestora, ipoteza maturării (Smith și Tsimpli 1995, Smith 2000, Tsimpli 1992/1996), și de incompatibilitate, de o discontinuitate, cele două gramatici fiind considerate distincte (Felix 1984).

Abordările continue susțin o uniformitate între gramaticile copiilor și cele ale adulților, postulând că acestea operează în același mod. Prin urmare, asumpția este că un copil poate genera structuri în aceeași manieră în care generează adultul, astfel, neexistând diferențe între formele adulte și cele nonadulte (Poeppel și Wexler 1993, Wexler 1994, 1998, Wexler și Culicover 1980), competența lingvistică fiind accesibilă încă din stadiul incipient. Continuitatea slabă condiționează existența principiilor GU, în faza inițială, de stadiile specifice dezvoltării limbajului, această abordare propunând un model teoretic hibrid, accesând linia continuității puternice, și combinând aceste premise teoretice doar cu maturarea categoriilor funcționale, principiile GU nefiind supuse acestui proces (Tsimpli 1992/1996, 2001, 2005). O abordare radicală propune o etapă prefuncțională, punând sub semnul întrebării, spre exemplu, existența sistemelor Timp (T) și complementizator (C), în gramaticile timpurii, conform acestei ipoteze, unele dintre trăsături neputând fi interpretate în primele stadii de dezvoltare (Radford 1988, 1990, 1997). Modul de activare a categoriilor funcționale și rolul GU în achiziția limbajului au fost

îndelung dezbătute de către lingviști în domeniul achiziției L1, dar și L2. Astfel, ipotezele asociate abordărilor menționate în această secțiune asumă prezență totală și/sau parțială a categoriilor funcționale sau (in)existența lor din stadiul incipient.

Din perspectiva programului minimalist, abordarea continuă, puternică sau slabă, este asociată teoriei GU și este aliniată Tezei minimaliste puternice (SMT), conform căreia FL este soluția optimală în satisfacerea condițiilor minimale (Chomsky 2000, 2001), în încercarea de a gestiona condițiile necesare la nivel de interfață, folosind operația universală *Merge* (Chomsky 1995, 2000, 2001, 2008). În plan conceptual, aducem argumente în favoarea unei abordări continue asupra AL1, din perspectivă minimalistă, evolutivă, și considerăm că exemplele fundamentează abordarea generativă, în acest caz, prin investigarea trăsăturilor cazuale, și nu numai, asociate asimetriilor si ierarhiilor funcționale în procesul de achiziție a limbii române ca L1.

4. Trăsături formale, asimetrii și ierarhii

Reprezentarea la nivel sintactic, conform programului minimalist, trebuie înțeleasă în sens algebric. În consecință, limbile naturale au putere combinatorie, constituie o concatenare de șiruri, iar copiii sunt înzestrați cu mecanismele interne necesare pentru a atinge nivelul complet de competență, într-un timp foarte scurt, în gramaticile timpurii, cu variații algoritmice observabile de la un individ la altul. Prin urmare, conform cadrului nostru teoretic, operațiile au caracter universal și au rolul de a optimiza procesul de AL1, sunt lipsite de costuri, permițând derivarea sintactică și reprezentarea la nivelele FL și FF, în încercarea de a explica adecvat interpretarea trăsăturilor formale (Chomsky 1995, 2000, 2001, 2008). Aceste operații sunt valorizate în stadii distincte de dezvoltare și evoluție a unor structuri implicite, particulare, în gramaticile timpurii, marcând etape importante, parcurse de către toți copiii, și având rol de reper în structurarea ierarhică, la nivel sintactic. Acest lucru este vizibil la nivelul expresiei, în producțiile copiilor monolingvi, și oferă instrumente necesare pentru o analiză a structurilor de adâncime, cu grad de vizibilitate redus, și care sunt necesar a fi înțelese și descrise corespunzător, cu un suport teoretic solid, susținut atât prin rezultatele diseminate și selectate pentru lucrarea de față, cât și prin studii longitudinale sau selective care oferă o generoasă bază de date empirice aliniate acestor direcții de cercetare lingvistică.

Condițiile necesare autorizării derivării sintactice se regăsesc la nivel de interfață, fiind asociate atât trăsăturilor semantice, cât și celor fonetice, prin intermediul sistemului senzorial-motor (S-M) și al celui conceptual-intențional (C-I),

mijlocind o interacțiune optimală ca economie, eleganță și relație cu alte sisteme. Categoriile funcționale, definite sub spectrul evoluției limbajului, sunt parte a GU, predeterminate biologic, și au rolul de a explica funcționalitatea sistemului în raport cu domeniul achiziției L1. Rolul lor este extrem de important în sintaxa de bază (*narrow syntax*), la nivelul FL, ca interfață primară, dar și la nivelul FF, ca interfață secundară, principiul *Interpretării totale* (Full interpretation), conform căruia fiecare element trebuie să fie interpretabil la nivelele FL și FF, fiind cel ce autorizează derivarea (Chomsky 1995, 2000, 2001, 2008).

Pentru a susține aceste asumpții, programul minimalist vine cu două propuneri axiomatice, operațiile universale *Merge* și *Move*, asimetrice, care permit deplasarea, la nivel sintactic, spre poziții superioare ierarhic și, implicit, explică mecanismele interne activate în achiziția anumitor structuri (Chomsky 1995, 2000, 2001, 2008). Conform abordării continue în AL1, copiii acționează minimal, ca rezultat al necesității, iar comportamentul lor lingvistic vizează avantajele imediate, la nivel de structură, și rentabilitatea în producerea formelor, principii universale de operare bazate pe economia lingvistică, prin urmare, structurile sintactice generate fiind interpretabile la nivel semantic și fonologic.

Interpretarea minimalistă a categoriilor funcționale rezolvă problemele generate de proliferarea acestora în limbile particulare, ca rezultat al teoriilor ce vizau parametrizarea la nivel micro- și macro-, spre exemplu, în explicarea variațiilor din limbile particulare (Chomsky 1981). Prin urmare, derivarea sintactică și procesele asociate derivării, precum și operațiile sintactice explică elegant mecanismele interne, *competența*, și pe cele externe, asociate *performanței* lingvistice a copiilor și abilității acestora de a opera cu limbajul în mod creativ, aceștia fiind ghidați, în mod natural, de principii precum economia și necesitatea, cu un minimum de efort investit, recurgând la un număr limitat de operații, în funcție de resursele sintactice, semantice și pragmatice de care dispun (Chomsky 1995, 2000, 2001, 2008).

În continuare, vom prezenta principalele concepte minimaliste cu care operăm în acest studiu, concentrate, în mare măsură, în *Teoria fazelor* (Chomsky 2001, 2008). Așadar, spre deosebire de modelele anterioare, propuse de gramatica generativă, în cadrul acestei teorii, modulele sunt optimizate, prin urmare, sintaxa, ca prim domeniu fazal, are rolul de a interacționa cu cele două forme, FL și FF, la nivel de interpretare. Postularea independenței fazale este salutară, atât din punct de vedere sintactic, cât și fonetic, prin urmare, ciclicitatea în interpretare cunoaște o manifestare optimală. În cazul nostru, accentul cade pe două faze, C (complementizator), la nivel superior, și *v* (verbul mic, *light*), ca parte a domeniului lexical, domeniu care generează verbul și argumentele sale (vezi exemplele (2),

(3), (4) etc. în achiziția formelor de dativ). În autorizarea derivărilor sunt prezentate aspecte ce țin de deplasarea ciclică, cu faze specifice în derivarea sintactică. Rolul trăsăturilor funcționale neinterpretabile, trăsăturile *phi* (trăsături de acord), și manifestările acestora în *Stadiul 1* și în *Stadiul 2* de AL1, precum și fazele specifice în derivare, fiind o expresie a ciclicității lingvistice, sunt fundamentate în Teza minimalistă puternică (SMT) (Chomsky 2000, 2001) și în Condiția de impenetrabilitate a fazelor (PIC) (Chomsky 2005). Trăsăturile sunt asociate centrelor în interpretarea structurilor (Chomsky 2000, 2001, 2008), iar pentru o mai bună argumentare menționăm secvența Complementizator–Timp–*verb*–Verb (C–T–v–V). Astfel, formele sintactice înregistrate sunt considerate a fi rezultatul deplasărilor sintactice spre stânga, periferia sintactică spre stânga, împreună cu centrul, fiind vizibile pentru deplasări. Trăsăturile formale sunt atrase spre poziții superioare pentru a autoriza derivarea, prin urmare, trăsăturile *phi* și/sau trăsăturile cazuale devin instrumente-cheie în explicarea mecanismelor de achiziție, respectiv de interpretare și de valorizare formală. În momentul în care dorim să verificăm achiziția trăsăturilor sintactice și morfologice, în cazul copiilor vorbitori de limba română ca L1, trebuie să probăm, din perspectivă minimalistă, interpretabilitatea acestor trăsături. Prin urmare, în primele stadii de achiziție a limbii, operația universală care mijlocește stabilirea caracterului interpretabil sau neinterpretabil al trăsăturilor este *Merge* (Chomsky 2005, 2007). Teoria fazelor contribuie la explicarea idiosincraziilor și a aspectelor specifice limbilor particulare, precum și la explicarea diferențelor dintre structurile adulte și nonadulte. În secțiunea alocată investigării datelor empirice, prezentăm o analiză calitativă a trăsăturilor cazuale asociate asimetriilor și ierarhiilor funcționale în procesul de achiziție, precum și comportamentul lingvistic al acestora în raport cu achiziția mărcilor modale, spre exemplu.

5. Corpus și date empirice

Corpusul din care au fost selectate exemplele din acest studiu cuprinde producții orale a șase copii, fiind alcătuit din sesiuni/înregistrări săptămânale, de aproximativ 60 de minute. În corpul lucrării noastre sunt analizate date empirice relevante care, pe de-o parte, servesc drept argumente în favoarea unei abordări nativiste continue în AL1, iar, pe de altă parte, explică prezența unor asimetrii la nivel sintactic, așa cum sunt atestate, cantitativ și calitativ, în analiza de corpus. Cei șase copii sunt monolingvi, provin din medii similare, interacțiunile lor fiind spontane și autentice. Din punctul de vedere al comportamentului lingvistic, aceștia se regăsesc în stadii diferite de dezvoltare a limbajului, majoritatea depășind pro-

ducerea orală, holofrastică, fiind capabili să producă secvențe de discurs mult mai lungi și, implicit, generoase pentru interpretare, categoriile funcționale, respectiv modul de operare al trăsăturilor formale, câștigând mult mai multă vizibilitate atât de necesară analizei noastre. Înregistrările sunt sub forma unor conversații spontane, autentice, avute de către copii cu diferiți interlocutori, membri ai familiei. Exemplele prezentate în această lucrare au fost excerptate manual, metoda de analiză fiind una calitativă.

În această secțiune, prezentăm analiza calitativă a datelor empirice, selectate dintr-un corpus longitudinal extins, delimitându-ne, încă de la început, de abordări radicale (Radford 1988, 1990, 1997) și apropriind un cadru teoretic subscris abordării continue în AL1 (Wexler 1994, 1998, Coene și Avram 2012), având în vedere aspecte particulare ale limbii române, cum ar fi flexiunea puternică. Prin urmare, exemplele selectate spre analiză explică fenomene precum asimetriile și ierarhiile cazuale în achiziția limbii române ca L1, reflectând cunoașterea tacită a copiilor încă din stadiile incipiente de dezvoltare a limbajului. După cum se va putea observa, în acest demers, copiii recurg, încă din primele stadii, la setările inițiale (*default*) cu care sunt echipați, putând fi identificate tipare specifice, general valabile.

Pentru o mai bună înțelegere a excursului teoretic, este nevoie să facem distincția dintre caz structural și nonstructural (Chomsky 1981), accentuând rolul trăsăturilor gramaticale atribuite cazurilor acuzativ și dativ în limba română, și interpretarea acestora la nivel de interfață, pentru a observa comportamentul lingvistic al acestor trăsături formale în procesul de achiziție al L1. Conform teoriei cazurilor, vom delimita de la început cazurile cu un grad de abstractizare ridicat, formalizat, cum sunt cazurile nominativ și acuzativ, de cazul dativ (Chomsky 1995, 2000, 2001, 2008). În acest context, asimetriile vizibile în exemplele date susțin o ierarhizare în achiziția cazurilor în limba română ca L1. Din perspectiva abordării continue în AL1, copiii reacționează în baza a ceea ce este evident în datele lingvistice primare (DLP) și nu răspund, nu reacționează, din punct de vedere lingvistic, la feedbackul negativ venit din partea adulților. Ei folosesc ceea ce le este accesibil sintactic, semantic și la nivel de discurs. Astfel, raportul inputului cu outputul semnalează asimetrii vizibile în achiziția cliticelor pronominale și în comportamentul lingvistic al acestora în procesul de achiziție (Coene și Avram 2012). Nominativul și acuzativul, fiind cazuri structurale, sunt asociate trăsăturilor *phi,* trăsături de acord, în cazul nostru, cu precădere trăsătura persoană [+/– persoană], fiind valorizate în interpretarea și achiziția trăsăturilor sintactice. În asimetria structural/nonstructural, după cum ne arată și datele empirice, formele generate în stadiile intermediare de dezvoltare a limbajului de către copii sunt extrem de relevante, trăsăturile cazuale fiind prezentate atât din perspectivă

sintactică, cât și semantică. Trăsăturile neinterpretabile (T*n*) sunt atrase de forța centrului și se presupune că ar fi motivate de lăcomie în timpul deplasării sintactice spre poziții superioare, în derivarea sintactică, scopul fiind acela de a elimina trăsăturile neinterpretabile (T*n*) (Chomsky 2000, 2001). Exemplele (2), (3), (4), (5) și (6) prezintă etape intermediare în achiziția trăsăturilor cazuale și trasează parcursul trăsăturilor neinterpretabile *phi*. Factorul decisiv nu este vârsta copiilor, uneori diferențele de vârstă fiind nesemnificative, ci stadiul de dezvoltare lingvistică în care se regăsesc aceștia la un moment dat, variațiile înregistrate de la un copil la altul fiind uneori foarte mari. Cu toate acestea, copiii dezvoltați armonios, în parametri normali, ajung la nivelul de competență scontat într-un timp foarte scurt, în jurul vârstei de 3 ani. Datele empirice selectate sunt reprezentative pentru *Stadiul 2* de achiziție a limbii, pentru categorii cum ar fi cazul, modul, acordul, timpul gramatical etc., când acestea încep să câștige vizibilitate pentru deplasări. Cadrul conceptual apropriat prezentei lucrări pornește de la premisa că, în cazul copiilor, cunoașterea lingvistică există din faza incipientă, dar se manifestă în formă tacită.

(2) *Copil*: Da eu, **da *la mine *mă p(l)ace** sucul.
Mamă: Mie îmi place sucul.
Copil: Mie ***mă p(l)ace** sucul.
Mamă: Nu mie ***mă** place, ci mie îmi place.
Copil: Mie ***mă-mi** pace
(…)
Copil: De ce ai spus mie **nu *mă** p(l)ace.
Mamă: Nu mie ***mă** place, mie nu-mi place.

(T. 2;11)

(3) *Copil*: Da, că mie ***mă p(l)ace** mov.

(O. 2;04)

(4) *Copi*l: Stai un pic așa, ca să ***mă** scot banii.

(O. 2;07)

(5) *Copil*: Și ***aia** îi ***polnesc**. Să nu ***te** fie ***flică**.

(O. 2;5)

(6) *Copil*: ***Mă *p(l)ace *pe(r)na** asta.
Mamă: Îți place? De ce?
Copil: ***P(l)ace**.
Mamă: De ce?
Copil: Mami, mie ***p(l)ace** așa.
Mamă: Dar de ce îți place?

(E. 3;02)

În cazul cliticelor pronominale, persoanele I și a II-a, avem de-a face cu deplasarea centrului spre domeniul C, prin atracția trăsăturilor neinterpretabile (T*n*) spre aceste poziții. Comportamentul cliticelor în limba română este specific și reflectă multe asimetrii. Studiile arată că sunt vizibile asimetrii între achiziția trăsăturilor *phi*, variații în achiziția formelor de persoana I și a II-a, respectiv de persoana a III-a (Coene și Avram 2012). Prin urmare, comportamentul cliticelor ar putea explica posibile ierarhii de ordin sintactic, dublarea cliticelor fiind un alt indicator pe parte de interpretate a trăsăturilor formale. Din perspectiva gramaticii generative, cliticele pronominale sunt centre, așadar, acestea vor avea trăsături neinterpretabile (T*n*), trăsăturile *phi,* de acord. Datele arată că, în *Stadiul 1*, copiii folosesc formele de acuzativ în locul celor de nominativ[5] sau dativ și folosesc formele de acuzativ în locul celor de dativ în *Stadiul 2*. Pentru *Stadiul 1*, în interpretarea trăsăturilor cazuale de acuzativ autorizate în derivare, presupunem o exteriorizare în FF a formelor din setările inițiale accesibile *(default*). În exemplele (7) și (8), se poate observa o tranziție spre o interpretare contextuală a structurilor de acuzativ, prin omiterea cliticelor, însă ar fi nevoie de mai multe date empirice pentru mai multă acuratețe în interpretare. Nominativul pare a fi o formulă preluată de la interlocutor, în acest context, și este utilizat strict în cazul ocurențelor semnalate. Ar fi necesare de mai multe contexte lingvistice similare pentru a putea emite ipoteze mai clare în acest sens.

(7) *Mamă*: Ce spui, M?
Copil: ***Mine.**
Mamă: Ce să facă mama?
Copil: ***Aiut.**
Mamă: Să te ajut? Cu ce te pot ajuta, M? Spune-mi, cu ce te pot ajuta?
Copil: ***(S)caun**.
Mamă: La scaun? Cum te pot ajuta cu scaunul?
Copil: ***Mine.**
Mamă: Mă ajuți, M? Mă ajuți?
Copil:***Mine.**

(M. 1;05)

(8) *Mamă*: ***Biscuite.** Așază-te, M, M!
Copil: ***Aiut**. Nu, ***mine, *mine.**
Mamă: Te ajut și eu.
Copil: Și ***ioi**. Și **eu??**.

(M. 1;06)

5 Exemple de acest fel sunt puține în corpus. Pentru o susținere mai solidă a ipotezei emise, ar fi nevoie de mai multe exemple similare.

Dacă trăsăturile morfologice sunt abstracte, deplasarea sintactică trebuie să fie posibilă pentru a putea verifica aceste trăsături. De asemenea, elementele lexicale extrase vin înzestrate cu flexiune. Conform programului minimalist, acestea ar trebui să fie echipate cu trăsături *phi*, acord și timp gramatical, spre exemplu (Chomsky 1995, 2000, 2001, 2008). Dacă se poate realiza interpretarea în FL și în FF, derivarea sintactică este solidă. Totuși, copiii generează forme diferite de cele ale adulților. Ne punem întrebarea dacă sintaxa are de suferit în gramaticile timpurii. În accepțiunea abordării continue în AL1 și în concordanță cu propunerile minimaliste, privind autorizarea trăsăturilor cazuale în derivare, am spune că sintaxa nu este afectată, nefiind deficitară în aceste stadii. Copiii sunt înzestrați cu mecanisme predeterminate, dar ei folosesc matrice și rețele limitate care le sunt accesibile imediat, în anumite etape. Prin urmare, au tendința de a se folosi de setările inițiale (*default*), utilizându-le în interpretarea sintactică și semantică. Astfel de structuri se reduc ca număr, ca frecvență, în final, copiii fiind capabili să genereze structuri adulte în L1. Exemplele oferite mai jos reflectă fenomene observabile în comportamentul lingvistic al tuturor copiilor, fenomene cu rol de reper. În plus, copiii demonstrează că pot opera cu contexte obligatorii, a se vedea exemplele (9), (11), (16), verbele cel mai des folosite ca suport pentru *v*P, domeniul lexical din care sunt generate atât verbul, cât și argumentele acestuia, fiind *a da*, *a-i plăcea*.

(9) *Copil*: ***M-a** adus tati.
Mamă: Ți-a adus tati? Bine. Îți face mami o codiță.
Copil: Cu ***ioz**. Mie ***mă p(l)ace ioz**.

(O. 2;4)

(9) *Copil*: ***P(l)ace** bomboanele. ***Fo(r)ate** mult ***p(l)ace**.
Mamă: Foarte mult îți plac?
Copil: Da.

(E. 3;01)

(10) *Copil*: ***Mă p(l)ace pe(r)na** asta.
Mamă: Îți place? De ce?
Copil: ***P(l)ace.**
Mamă: De ce?
Copil: Mami, mie ***p(l)ace** așa.
Mamă: Dar de ce îți place?

(E. 3,02)

(11) *Copil*: Cap. Două aici dă-***mă.**
Mamă: Două pansamente? Ce e ăsta? B., ce e?

(B. 2;05)

(12) *Copil*: ***Dă** mie **ca(r)tea**.
Mamă: Cartea? Care carte.
Copil: ***Noi.**
Mamă: Cărțile noi?
Copil: Da.

(B. 2;06)

(13) *Copil*: Tati, ***mă dai** gheață. ***Mă dai** gheață.

(A. 3;05)

(14) *Copil*: Mami, ***mă *cumpăli** și mie? Și eu ***dolesc.**

(A.3;05)

(15) *Copil*: ***La mine *mă p(l)ace polumbul**.

(T. 2;11)

(16) *Copil*: ***La mine** nu ***mă** somn.

(T. 2;10)

(17) *Copil*: Ba nu, la mine nu, **la mine nu m-ar păcea** sub pat.

(T. 2;11)

Datele empirice prezentate ne arată că derivarea sintactică este funcțională în cazul copiilor, iar gradul de interpretabilitate a trăsăturilor este asociat complexității computaționale. Variațiile în cazul trăsăturilor neinterpretabile de caz persistă și în momentul în care apar în producțiile copiilor mărcile modale, cum ar fi cele de conjunctiv sau de condițional-optativ, exemplele (4) și (17), putându-se observa modul în care copiii selectează în continuare formele de acuzativ în loc de dativ, cartându-le în FF. Paradigma morfologică duce la extinderea procesului de achiziție în aceste cazuri. În mod natural, copiii vor folosi mai întâi formele de acuzativ, în toate contextele obligatorii în care ar fi necesare formele de dativ, urmând o etapă în care sunt atestate, concurențial, ambele forme, pentru a ajunge, în final, la competență lingvistică deplină. După cum am mai menționat, exemplele sunt reprezentative pentru aceste etape definitorii, însă se observă variații de la un copil la altul. Sunt și cazuri de omisiune a cliticelor, fuziunea nefiind cartată la nivelul FF.

În această etapă, se observă o posibilă tensiune între morfologie și sintaxă, vizibilă în asimetriile sesizate în achiziția cliticelor pronominale, acuzativ și dativ. Trăsăturile cazuale sunt interpretate în FL, dar nu vedem cartarea formelor nonadulte în FF, deoarece copiii utilizează formele structurale de acuzativ, accesibile. Aflându-se în plin proces de AL1, aceștia demonstrează că sunt înzestrați cu cunoașterea sintactică, aceasta există din starea inițială, incipientă, iar, prin utilizarea formelor din setările inițiale, în contextele obligatorii, sunt capabili să

deplaseze sintactic constituenții pentru a verifica trăsăturile la nivelurile superioare, deși transferul spre FF are de suferit din cauza aspectelor ce țin de stadiile de dezvoltare a limbajului.

Rezultatele studiului calitativ al exemplelor arată că achiziția trăsăturilor cazuale în limba română nu este numai asimetrică, ci impune și o ordine ierarhică în achiziție, lucru ce poate fi dedus din condițiile de vizibilitate de la nivelul FF. Formele din setările inițiale sunt cele de acuzativ și copilul dispune de acestea în anumite stadii, spre deosebire de cele de dativ, care se presupune că nu pot fi cartate în FF, într-o primă etapă. Un posibil mod de a explica acest lucru este emergența graduală a acestora, conform datelor empirice, acest stadiu fiind destul de extins, structurile fiind vizibile și în jurul vârstei de 3 ani și 5 luni ani (în cazul lui T), respectiv 3 ani și 10 luni (în cazul lui A), astfel de ocurențe fiind atestate chiar și după emergența mărcilor modale, exemplele (4) și (17). În concluzie, o posibilă explicație se poate regăsi în nevoia de computație mult mai complexă în cazul trăsăturilor *phi*, componenta morfologică jucând un rol extrem de important la nivel de interfață.

În autorizarea derivării cazuale, trebuie să facem referire la aspectele de ordin funcțional, reprezentarea cazuală ierarhică fiind susținută de argumente de ordin sintactic și morfologic. Astfel, deși derivarea este funcțională, complexitatea morfologică nu este încă vizibilă în FF. Pavel Caha propune o ierarhie cazuală universală, abstractă și funcțională. O astfel de abordare asupra sincretismului cazual și a relației dintre sintaxă și morfologie are ca scop explicarea unor posibile ierarhii în limbile particulare. Propunerea este una liniară, cu specificitate cazuală la nivel morfologic. Dacă luăm cazul limbii române, observăm că avem de-a face cu o limbă cu flexiune bogată și cu multe forme sincretice. Caha propune o generalizare subîntinsă de o secvență funcțională NOM<ACC<GEN<DAT<INS <COM, continuând în tradiția linearității propuse de Kayne (1994, 2001) și a derivării propuse de Chomsky (1995), cu diferențe în manifestare de la o limbă particulară la alta (Caha 2009). Pentru a oferi o explicație cât mai fidelă a secvenței, fiecare trăsătură de caz este combinată cu cazul specific, într-o derivare binară, rezultând într-o îmbinare funcțională a cazului cu trăsătura general asignată, astfel, oferind vizibilitate asimetriilor rezultante în ierarhia cazurilor. Aceste tipuri de asimetrii în ierarhie sunt văzute drept universale și în strânsă legătură, putând explica fenomenele înregistrate în diferite stadii de AL1, mai mult, limba româna are un sincretism cazual genitiv-dativ. Autorul emite ipoteza unui sincretism cazual funcțional și asociază trăsăturile cazuale sincretice structurilor sintactice, identificând morfologia cu sintaxa din punct de vedere funcțional. Autorul presupune că trăsăturile sunt sincretice în cazul vecinilor, ceea ce ar explica, din

perspectivă universală, caracterul funcțional al sincretismului genitiv-dativ în română. Ramificația cazuală este influențată structural de vecini, acest lucru fiind reflectat, la nivel morfologic, în derivare. Astfel, se pot explica aspecte ce țin de ierarhia cazurilor, complexitate sintactică, și chiar explicații referitoare la utilizarea de către copii a setărilor inițiale în reprezentarea trăsăturilor cazuale. Cazurile structurale de bază sunt nominativul și acuzativul, iar genitivul și dativul sunt asociate trăsăturilor morfologice sincretice. Rețetarul propus de Pavel Caha prevede raporturi de *vecinătate universală* prin care cazurile sunt asociate trăsăturilor lor „atomice", prin intermediul operațiilor universale (Merge). Stadiile de achiziție pot fi asociate ierarhiilor și asimetriilor în generarea de secvențe funcționale.

6. Concluzii

În concluzie, autorizarea derivării sintactice explică activarea trăsăturilor formale și utilizarea setărilor inițiale în gramaticile timpurii, marcând adevărate „pietre de hotar" în evoluția formelor nonadulte, după cum ilustrează și analiza calitativă a datelor empirice prezentate în studiul nostru. Asimetriile sintactice, interpretabilitatea trăsăturilor și complexitatea computațională implicată în achiziția trăsăturilor *phi*, la nivel de interfață, tind să ajungă la o descriere optimizată, la nivel sintactic și morfologic. În plus, problemele de acord sesizate în producțiile orale, în special în limbile cu flexiune bogată, cum este cazul limbii române, duc la apariția unor extensiuni, generalizări și suprageneralizări care nu reflectă inabilitatea cognitivă a copiilor dezvoltați în parametri normali, în mod armonios, ci mai degrabă diferite stadii în dezvoltarea acestora, computarea trăsăturilor abstracte necesitând un efort mult mai susținut. Dacă deplasarea este ghidată de principiul economiei, condiționat de ultima instanță, *Last Resort* (Chomsky 1995), se poate susține asumpția vizibilității și a interpretării în FF graduale a T*n* în limbi particulare, în funcție de specificitatea acestora. Prin urmare, copiii reacționează în mod natural la ceea ce este evident în realitatea imediată, la ceea ce oferă datele lingvistice primare (DLP), corecturile venite din partea adulților neavând un impact major, aceștia din urmă insistând mai degrabă asupra negocierii și înțelegerii mesajului, nu asupra corectării constante și susținute a formelor produse de către copii. Exemplele sunt edificatoare pentru felul în care trăsăturile morfologice contribuie la varietatea procesuală în achiziția limbii române ca L1. Descrierea structurilor și constatările aferente sunt dublate de explicarea convingătoare a mecanismelor interne implicate, situate la baza generării structurilor. Sintaxa copiilor se manifestă diferit de sintaxa adulților, în anumite stadii de

dezvoltare, dar nu este deficitară: ei folosesc mijloace limitate și fac apel la setările inițiale, formele nonadulte, ocurențele de acest tip (*default*) scăzând în intensitate, pe măsură ce aceștia înaintează în vârstă, ajungând să genereze, în final, forme adulte.

Bibliografie

1. Coene și Avram 2012: Martine Coene și Larisa Avram, *Asymmetries in the acquisition of clitics*, în vol. Pedro Guijarro Fuentes, Maria Pilar Larranga, *Pronouns and clitics in early language*, Berlin, Mouton de Gruyter (Generative Grammar Studies GGS 69), 2012, p. 131–173.
2. Caha 2009: Pavel Caha, *The nanosyntax of case*, Teză de doctorat, Universitatea Tromsø, 2009.
3. Chomsky 1959: Noam Chomsky, *A Review of B. F. Skinner's Verbal Behaviour*, în „Language”*,* 35, Nr. 1, 1959, p. 26–58.
4. Chomsky 1965: Noam Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax*, MIT Press, Cambridge, MA, 1965.
5. Chomsky 1980: Noam Chomsky, *Language and Learning: The Debate between Jean Piaget and Noam Chomsky,* editată de Massimo Piattelli-Palmarini, Cambridge, Harvard University Press, 1980.
6. Chomsky 1981: Noam Chomsky, *Principles and parameters in syntactic theory*, în vol. Norbert Hornstein, David Lightfoot, *Explanation in linguistics: The logical problem of language acquisition,* Londra, Longman, 1981, p. 32–75.
7. Chomsky 1993: Noam Chomsky, *A minimalist program for linguistic theory*, în vol. Kenneth Hale și Samuel Keyser, *The view from Building 20: Essays in linguistics in honor of Sylvain Bromberger*, Cambridge MA, The MIT Press, 1993, p. 1–52.
8. Chomsky 1995: Noam Chomsky, *The Minimalist Program*, MIT Press, Cambridge, MA, 1995.
9. Chomsky 2000, *Minimalist inquiries: The framework,* în vol. Roger Martin, David Michaels și Juan Uriagereka, *Step by step: Essays on minimalist syntax in honor of Howard Lasnik*, Cambridge, MA, MIT Press, 2000, p. 89–155.
10. Chomsky 2001: Noam Chomsky, *Derivation by phase*, în vol. Michael Kenstowicz, *Ken Hale: A Life in Language*. MIT Press, Cambridge, MA, 2001, p. 1–50.
11. Chomsky 2002: Noam Chomsky, *On nature and language*, Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
12. Chomsky 2005: Noam Chomsky, *Three factors in language design*, în „Linguistic Inquiry” 36, 2005, p.1–22.
13. Chomsky 2007: Noam Chomsky, *Approaching UG from below*, în vol. Uli Sauerland și Hans-Marin Gärtner, *Interfaces+ Recursion = Language? Chomsky's Minimalism and the view from Syntax-Semantics,* Mouton de Gruyter, Berlin, 2007, p. 1–30.

14. Chomsky 2008: Noam Chomsky, *On phases*, în vol. Robert Freidin, Carlos Otero și Maria Luisa Zubizarreta*, Foundational issues in linguistic theory: essays in honor of Jean-Roger Vergnaud,* Cambridge, MIT Press, 2008, p. 133–166.
15. Felix 1984: Sasha Felix, *Maturational aspects of Universal Grammar*, în vol. Alan Davies, Clive Cripper și Anthony Howatt, *Interlanguage*, Edinburgh, Edinburgh University Press, 1984, p. 133–161.
16. Hornstein și Lightfoot 1981: Norbert Hornstein și David Lightfoot, *Explanation in Linguistics: The logical Problem of Language Acquisition*. Londra, Longman, 1981.
17. Kayne1994: Richard Kayne, *The antisymmetry of syntax*, Cambridge, MA, MIT Press, 1994.
18. Kayne 2001: Richard Kayne, *Parameters and universals,* Oxford, Oxford University Press, 2001.
19. Lenneberg 1967: Eric Lenneberg, *Biological foundations of language*, New York, Wiley, 1967.
20. Piaget 1970: Jean Piaget, *Piaget's theory* (trad. G. Gellerier & J.Langer), în vol. Paul Mussen, *Carmichael's Manual of Child Psychology* (ed. 3, vol.1), New York, Wiley, 1970, p. 703–732.
21. Pinker 1989: Steven Pinker, *Learnability and Cognition: The Acquisition of Argument Structure*, MIT Press, Cambridge, MA, 1989.
22. Poeppel și Wexler 1993: David Poeppel și Kenneth Wexler, *The full competence hypothesis of clause structure in early German,* în „Language" 69, 1993, p. 1–33.
23. Radford 1988: Andrew Radford, *Small children's small clauses*, în „Transactions of the Philological Society" 86, 1988, p. 1–46.
24. Radford 1990: Andrew Radford, *Syntactic Theory and the Acquisition of English Syntax: The Nature of Early Child Grammars of English*, Oxford, Blackwell, 1990.
25. Radford 1997: Andrew Radford, *Syntactic theory and the structure of English: A minimalist approach*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
26. Smith și Tsimpli 1995: Neil Smith și Ianthi Tsimpli, *The Mind of a Savant: Language, Learning and Modularity*, Cambridge, Whiley Blackwell, 1995.
27. Smith 2000: Neil Smith, *Foreword to N. Chomsky, New horizons in the study of language and mind*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000, vi–xvi.
28. Tărău Ștefania 2019: Ștefania Tărău, *Children's Acquisition of Functional Categories in L1 Romanian,* Teză de doctorat, Universitatea Babeș-Bolyai, 2019.
29. Tsimpli 1992/1996: Ianthi Tsimpli, *The Prefunctional Stage of First Language Acquisition: A crosslinguistic Study.* Teză de doctorat, UCL, New York și Londra, Garland, 1922/1996.
30. Tsimpli 2001: Ianthi Tsimpli, *LF-interpretability and language development: A study of verbal and nominal features in Greek normally developing and SLI children,* în „Brain and Language" 77, 2001, p. 432–48.
31. Tsimpli 2005: Ianthi Tsimpli, *Peripheral positions in Early Greek*, în vol. Melita Stavrou și Arhonto Terzi, *Advances in Greek generative syntax*, Amsterdam, John Benjamins, 2005, p. 178–216.

32. Wexler 1994: Kenneth Wexler, *Optional infinitives, head movement and the economy of derivations*, în vol. David Lightfoot și Norbert Hornstein, *Verb Movement*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994, p. 305–350.
33. Wexler 1998: Kenneth Wexler, *Maturation and growth of grammar*, în vol. Tej Bhatia și William Ritchie, *Handbook of child language acquisition*, New York, Academic Press, 1998, p. 51–109.
34. Wexler și Culicover 1980: Kenneth Wexler și Peter Culicover, *Formal Principles of Language Acquisition,* MIT Press, Cambridge, MA, 1980.

Rolul elementelor socioculturale în receptarea mesajului scris

Amalia Cotoi[*]

Abstract. *The role of sociocultural elements in the reading activity*. The first question that our paper aims to answer is whether or not the term "sociocultural competence" exists in *The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. We have taken both the *CEFR* from 2001 (translated into Romanian in 2003) and the new revised volume from 2018, and we have first searched for the context the word sociocultural is being used in and we then analysed the results. The main conclusion of this approach is that regardless of the term we choose to use, be it "sociocultural competence" or "sociocultural knowledge", if we want our students to be able to observe cultural differences at an advanced level of language, we should start by facilitating the access to sociocultural elements at elementary and intermediary stages. As seen through the texts we have given as examples of sociocultural approach of the reading activity, in the second part of this paper, it is important for both the students' general knowledge and their daily life, to perceive the language classes as a place where they can discuss freely about cultural stereotypes and the various behaviors of people speaking the target language. Sensitivity to the notion of culture, tolerance towards others, relativization of one's own culture can all be beneficial effects of learning a new language.

Keywords: *sociocultural competence, intercultural competence, pluricultural competence, linguistic competence, general competence, differences, knowledge, B1 level, CEFR*

1. Există o „competență" socioculturală?

Deși competența socioculturală face obiectul a numeroase studii de lingvistică aplicată, fie că supunem analizei *Cadrul European Comun de Referință* (CECR) din 2001, tradus în limba română în 2003, fie varianta revizuită din 2018 (varianta în engleză), *Companion Volume with New Descriptors*, constatăm că adjectivul „sociocultural" nu se acordă decât vag cu substantivul „competență". În *Cadrul...* din 2001, termenul „sociocultural" are douăzeci și șapte de menționări, dintre care doar patru cuprind sintagma „competență socioculturală", însă fără a o defini

[*] Departamentul de Limbă, cultură și civilizație românească, Facultatea de Litere, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca.

și fără a-i adăuga descriptori specifici, cum se întâmplă în cazul competențelor comunicative, iar opt, adică majoritatea rezultatelor căutării, sunt „cunoștințe socioculturale". În *Cadrul...* din 2018, în schimb, adjectivul „sociocultural" apare de treizeci și nouă de ori, dintre acestea, treizeci și două de menționări sunt sub forma „sociocultural" (fără terminații date de acordul cu substantivul, fiind vorba de textul în engleză), iar șapte leagă cele două determinante, „socio" și „cultural" printr-o cratimă. Observația noastră nu e întâmplătoare, întrucât trei dintre trimiterile la o competență socioculturală, tot nedefinită și tot fără descriptori (ca în 2001), apar sub forma despărțită de cratimă („socio-cultural competence"/competența socio-culturală), în vreme ce majoritatea menționărilor cuprind cele două adjective scrise împreună, în combinații de tipul „implicații socioculturale", specificat de zece ori, și „diferențe socioculturale", de nouă ori.

Cunoștințele socioculturale, așa cum sunt ele văzute în *Cadrul european comun de referință* (2001), fac parte din categoria cunoștințelor declarative (savoir), alături de cunoștințele despre lume și interculturalitatea conștientizată, ambele incluse în categoria competențelor generale. A ști cum se desfășoară viața de zi cu zi a oamenilor dintr-o anumită comunitate (care sunt activitățile de timp liber, ce fel de maniere au aceștia la masă, care e programul lor săptămânal de lucru etc.), ce fel de valori, comportamente și atitudini domină grupul social, care sunt tradițiile care le guvernează viața, toate acestea sunt puse sub umbrela cunoștințelor socioculturale. Ce e însă important de subliniat e că aceste componente socioculturale, care vin la pachet cu L2 (limba a doua), nu ar fi posibile în absența unei asumări a interculturalității. Conform CECR, apitudinile și deprinderile interculturale cuprind: (a) atenția/sensbilitatea la noțiunea de cultură; (b) capacitatea studentului de a pune în relație cultura de orgine și cultura-țintă; (c) conștientizarea și asumarea de către student a rolului de intermediar cultural; și (d) capacitatea utilizatorului limbii de a surmonta „relațiile superficiale stereotipice" (*CECR* 2003: 89). Întrucât fără aceste trăsături anterior enumerate, văzute ca niște condiții generale ale conștientizării interculturalității, studentul nu ar putea înțelege fenomenele socioculturale, rolul central acordat interculturalității în *CECR* este justificat.

Suprapusă unei așa-numite competențe interculturale/„intercultural competence", atât în *Cadru* (2001), cât și în *Companion Volume* (2018), e competența pluriculturală și plurilingvă, descrisă ca fiind „competența de comunicare lingvistică și de interacțiune culturală a unui actor social, care stăpânește, la diferite niveluri, mai multe limbi și are experiența mai multor culturi" (*CECR* 2003: 134). Chiar dacă terminologia provoacă confuzie (ceea ce numeam până acum cunoștințe (socioculturale) se tranformă în competențe), iar încadrarea competenței pluri-

culturale în competența de comunicare lingvistică, și nu în cea generală (cum e cazul cunoștințelor socioculturale) nu e convingătoare, suprapunerea dintre cele două, despre care vorbește CECR, e relevantă pentru discuțiile în domeniu. Recunoașterea asemănărilor dintre culturi, sensibilitatea la diferențele sociocul-turale, deschiderea spre discuții legate de prejudecăți și de stereotipuri, acceptarea ambiguității unor fenomene culturale nu sunt altceva decât noțiuni comune ale celor două dimensiuni, și anume cea pluriculturală și cea interculturală (*Companion Volume* 2018: 158).

Nici menționările majoritare ale „diferențelor socioculturale" („sociocultural differences") din *Companion Volume* nu sunt întâmplătoare. Dacă atât pluri- (acolo unde studentul are un repertoriu bogat de culturi accesate, fie prin intermediul limbii, fie izolat de aceasta), cât și interculturalitatea presupun stabilirea unor asemănări și diferențe între cultura de origine, cultura limbii-țintă și alte culturi asimilate pasiv sau activ (în cazul pluriculturalității), paradoxul *CECR* vine din faptul că încadrează capacitatea studentului de a observa distincțiile care țin de o anumită cultură și de o societate particulară în descriptorii nivelurilor B2 și C1/C2. Conform descriptorilor care vizează repertoriul pluricultural, din *Companion Volume*, la A1, studentul poate recunoaște diferite moduri de a spune ora și diverse modalități de măsură sau numerotare, la A2, poate conștientiza că în unele contexte culturale, comportamentul său nu e adecvat și, de asemenea, poate identifica dificultățile care apar în interacțiunea cu membrii unei alte comunități culturale. La B1, are abilitatea de a explica în cuvinte simple modul în care valorile sale îi influențează viziunea asupra alterității și poate explica într-un limbaj minimal cum ceea ce el identifică ca fiind anormal în propria cultură poate fi un comportament firesc într-un alt cadru sociocultural. Odată cu B2 însă, așa cum precizam anterior, studentul poate identifica diferențele și asemănările dintre anumite culturi și are capacitatea de a iniția discuții în vederea înțelegerii acestora.

Ceea ce nu e specificat nici în 2001, nici în 2018 e ce anume presupune un demers didactic care să garanteze observarea distincțiilor culturale la nivelul B2. E doar nivelul de limbă cel care împiedică realizarea relațiilor între culturi până la B2 sau e nevoie de parcurgerea unor etape de înțelegere a culturii-țintă, de la A1 înspre B2, înainte de a stabili conexiunile interculturale? Legat de aceste conexiuni, nelipsite atât din CECR (2001), cât și din *Companion Volume* (2018), ne întrebăm dacă e benefică dependența cunoștințelor socioculturale de categoriile asemănărilor și diferențelor inter-/pluriculturale. La fel cum printre cele mai eficiente metode de învățare a limbii a doua e cea directă, lipsită de mijlocirea unei limbi de contact, nu e posibil ca datele socioculturale ale limbii-țintă să fie accesate independent de cultura de origine sau de alte culturi?

Un răspuns parțial la întrebările de mai sus ne este oferit de Michael Byram, Geneviève Zarate și Gerhard Neuner, cu lucrarea *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues [Competența socioculturală în învățare și predarea limbilor]*, publicată în 1997, cu acordul Consiliului Europei, însă cu mențiunea că ideile exprimate în carte aparțin autorilor și nu reflectă viziunea Consiliului (european) de Cooperare Culturală. Așa cum o spune și titlul, accentul cărții cade pe competența socioculturală. O competență care, dacă revenim la paragrafele anterioare din lucrarea de față, vom observa că are la origine atributele interculturalității. E mai întâi menționat faptul că acestă competență socială și culturală deopotrivă prespune un conținut pe care studentul ar trebui să-l dețină în mod conștient, iar apoi e specificat rolul de mediator cultural care-i revine utilizatorului limbii a doua. Ceea ce ne interesează însă nu sunt asemănările, ci punctul în care autorii reușesc să se distanțeze de perspectiva interculturală.

Două observații sunt important de reținut în demersul nostru. În primul rând, posibilitatea ca unele fragmente de conținut să fie universale (chiar dacă, dată fiind limitarea de ordin geografic, universalul e înțeles în sens eurocentric) (Byram *et alii* 1997: 11), iar în al doilea rând, existența unei delimitări între un conținut socicultural implicit și unul explicit. În general, subliniază autorii studiului, informațiile socioculturale servesc ca fundal pentru activități de comunicare, pentru noțiuni gramaticale sau pentru contextualizare semantică, motiv pentru care sunt, în mare parte, implicite. O selecție de teme socioculturale, care să țină cont atât de obiectivele globale ale cursului de limbă, cât și de interesele și nevoile grupului-țintă, are capacitatea de a acorda o importanță egală cunoștințelor lingvistice și celor socioculturale, și deci de a ne plasa în zona explicită a predării de conținuturi socioculturale. Întrebarea inerentă în acest punct e cum selectăm aceste teme în așa fel încât să fie în concordanță cu nivelul de limbă a utilizatorului limbii.

La nivelurile elementare (A1 și A2), spun Michael Byram, Geneviève Zarate și Gerhard Neuner, temele luate în calcul sunt cele cotidiene, care „stimulează interesul afectiv, reflecția și discuția pe marginea țării străine” (Byram *et alii* 1997: 80), iar la nivelul intermediar (B1), „vom reduce importanța temelor care vizează viața cotidiană și vom discuta despre implicațiile interculturale ale obiceiurilor și ritulurilor” (Byram *et alii* 1997: 80). Astfel, dacă la A1/A2, accentul cade pe temele cotidiene, iar la B1, pe temele interculturale, răspunul nostru la întrebarea „(...) nu e posibil ca datele socioculturale ale limbii-țintă să fie accesate independent de cultura de origine sau de alte culturi?” este, per ansamblu, afirmativ. Conținuturile socioculturale pot fi accesate și în absența unui raport de dependență cu o altă cultură. Ne axăm într-o primă etapă strict pe cultura-țintă, iar,

ulterior, când studentul atinge nivelul prag în L2, pentru a-i păstra vii motivația și interesul, vom aborda teme care permit interrelaționarea culturilor cu care studentul e familiar.

O altă posibilă abordare propune și volumul colectiv *Intercultural competence for all [Competența interculturală pentru toți]*, din 2012, editat de Josef Huber, publicat sub egida Consiliului Europei, dar cu aceeași mențiune ca studiul din 1997, și anume aceea că ideile exprimate în carte aparțin autorilor și nu reflectă neapărat politica oficială a Consiliului. Înainte de a trasa liniile de demarcație între pluri-, multi- și interculturalitate, autorii caută să găsească definiția culturii. Se opresc la cea dată de UNESCO în 2007, conform căreia cultura e „setul de trăsături spirituale, materiale, intelectuale și emoționale specifice unei societăți sau unui grup social ... [cuprinzând,] pe lângă arte și literatură, stiluri de viață, sisteme de valori, tradiții și credințe” (Huber 2012: 20) și, plecând de la această definiție, optează pentru metafora culturii ca iceberg. Ceea ce vedem la suprafață mării e Cultura cu „C” mare, latura conștientă, adică patrimoniul cultural al unui grup social/național (arte plastice, literatură, muzică, arhitectură etc.), în schimb, ceea ce ne scapă vederii, partea subconștientă, e cultura cu „c” mic, adică fenomenele vieții de zi cu zi, comportamentele, valorile și atitudinile unei anumite comunități.

Conform *Cadrului european comun de referință*, termenul de „competență” cuprinde, pe lângă cunoștințe (lingvistice, semantice, ortografice, socioculturale etc.), și deprinderile și caracteristicile unei persoane. Întrucât nu putem cuantifica și evalua aptitudinile unui utilizator L2 în materie de fenomene socioculturale ale limbii-țintă, sintagma cu care vom opera în continuare e cea de „cunoștințe” (socioculturale), așa cum sunt ele definite în *Cadru,* și nu cea de „competență” (socioculturală). Pentru ca realizarea comparațiilor între culturi să fie posibilă la un nivel avansat, așa cum apare în descriptorii din *Companion Volume*, credem că e vital ca un curs de limbă să aibă ca scop familiarizarea studentului cu anumite trăsături ale culturii-țintă încă de la nivelurile elementare. În ceea ce privește receptarea mesajului scris, asupra căruia ne vom opri în continuare, considerăm util ca la nivelul A1 textele folosite să facă referire (implicit sau explicit, în funcție de scopul lecției) la Cultura cu „C” mare, adică să familiarizeze studentul cu un patrimoniu minimal prin intermediul textelor informative sau al descrierilor scurte și simple. La A2 însă se poate începe introducerea elementelor relevante pentru cultura cu „c” mic, deci a așa-numitelor aspecte care țin de viața cotidiană, menționate în *La compétence socioculturelle...*, sau a temelor cu valențe universale, tot prin intermediul textelor simple, fie ele texte publicitare, descrieri, texte informative, scrisori/mesaje personale etc.. La B1,

se continuă pe aceeași linie de la A2, dar se adaugă și analiza interculturală a faptelor socioculturale (sau ceea ce *La compétence socioculturelle...* numește „tematica interculturală”). Tipurile de texte pe care le putem folosi în acest demers sunt descrierile de evenimente, textele argumentative, textele narative, textele informative, textele publicitare, articolele de ziar/revistă, recenziile de carte/film, corespondența formală/informală.

Încadrările menționate anterior pot fi folosite ca bază pentru elaborea materialelor de lucru, dar au un caracter pur orientativ. Dacă tematica cursului o cere, iar interesele și nevoile studenților sunt orientate spre această tematică, atunci, ținând în continuare cont de nivelul de limbă, bariera delimitărilor de mai sus poate fi depășită. Putem, de exemplu, să folosim un text despre aranjarea tacâmurilor la masă încă de la A1, în cazul în care grupul-țintă e format din oameni cu interse profesionale în această direcție (bucătari, chelneri etc.). Un astfel de text ar ține fie de viața cotidiană a unei comunități, fie de o abordare universală a tematicii. De asemenea, dacă la nivelul B1, de pildă, analiza interculturală vizează descrierea unei persoane celebre din țara de origine a studentului, lecția de limbă va trebui organizată în jurul Culturii cu „C” mare și deci vom face apel la elemente de patrimoniu cultural național, chiar dacă menționam mai sus că acestea sunt specifice conținuturilor socioculturale la un nivel elementar.

Ne oprim, în partea a doua a lucrării, asupra unor texte folosite la nivelul prag (B1), în vederea stimulării interesului pentru cultura-țintă și pentru receptarea mesajului scris.

2. Receptarea mesajului scris la nivelul B1

(1) Punga cu pungi

Se spune că e bine să ai tot timpul o a doua opinie când ești la cumpărături. De aceea, chiar dacă se de puțin timp, Roxana și Chaimaa, două studente în anul întâi la Medicină, merg împreună în mall. Roxana e moartă după pantaloni evazați, iar Chaimaa e obsedată de pantofi, însă scopul plimbării lor prin mall e altul astăzi.

Chaimaa și Roxana sunt colege de apartament de trei zile și au nevoie de lenjerii de pat, de oale, de tigăi, de farfuri, de un cuptor cu microunde, de un coș de rufe, de un aspirator, de un uscător de rufe și așa mai departe. Opțiunea de comandă on-line se exclude, pentru că nu au carduri securizate și le e frică să achite produsele pe internet. În plus, dacă ceva nu le place și vor să returneze, e mai complicat.

La fel cum orice dietă începe lunea, după un weekend în care consumăm ciocolată, cartofi pai și grătare, tot așa și planul fetelor de cumpărături. Luni dimineața, la ora 10:00, Chaimaa și Roxana iau un taxi și merg la mall. Dat fiind că primul magazin din mall, pe stânga, e *Zara,* fetele se hotărăsc să intre un pic.

Roxana sare pe niște pantaloni negri evazați, așa cum visa de mult timp, iar Chaimaa vede o pereche de bocanci verzi, care, spune ea, merg bine cu orice. Fiindcă e o toamnă

călduroasă, ambele sunt în rochii lejere de vară. Nu au cum să probeze îmbrăcămintea și încălțămintea de toamnă cu rochiile de pe ele, așa că mai iau niște haine pe care să le încerce la cabina de probă. După patruzeci de minute, fetele ies din Zara cu mai multe pungi de hârtie.

Iau un taxi și merg acasă. Vor să lase cumpărăturile la apartament, pentru că au mâinile ocupate și nu pot continua așa. Chaimaa scoate hainele și bocanii din pungi și le pune pe fotoliul din camera ei, iar pungile vrea să le arunce la gunoi, normal. Roxana o vede și o roagă să nu facă asta, pentru că nu se știe când o să aibă nevoie de ele. Ia pungile de la Chaimaa, plus pungile ei și le pune pe toate într-o pungă cu pungi, aflată pe jos în dulapul ei de haine.

Chiar dacă e recomandat ca un text standard de nivel B1 să fie cuprins între 180 și 300 de cuvinte, textul *Punga cu pungi* are 377 de cuvinte. Pentru că structurile verbale preponderent sunt în mare parte de final de A2 (prezent indicativ și conjunctiv), iar cuvintele introduse țin de un lexic minimal necesar pentru cumpărături („a returna", „comandă on-line", „a proba"/„a încerca", „cabină de probă"), textul poate fi folosit la începutul nivelului B1, pentru a-i oferi studentului instrumente necesare în viața de zi cu zi. De aceea, după o secvență de prelectură, care să pregătească întâlnirea cu textul propriu-zis, în etapa de lectură, pentru a nu-i suprasolicita pe studenți cu parcurgerea unui text prea lung pentru competențele și abilitățile lor, clasa va fi împărțită în perechi, în funcție de numărul de studenți. La o grupă de zece studenți, profesorul va forma cinci perechi. La un număr de unsprezece studenți, vor fi tot cinci perechi, iar un student va lucra împreună cu profesorul. Numărul ideal de studenți pentru această grupă însă e de paisprezece studenți, deci de șapte perechi.

Fără să aibă acces la fișa cu textul integral, primei perechi îi revin titlul și imaginea care însoțește textul, cea de-a doua pereche primește primul paragraf, a treia pereche, al doilea paragraf și așa mai departe până la a șasea pereche, al cincilea paragraf. A șaptea pereche, în schimb, pentru început, are acces doar la o foaie de hârtie, cu numere de la unu până la șase. Prima pereche are misiunea de a analiza imaginea și titlul și de a-și împărtăși opiniile cu privire la tema textului, celelalte perechi, de la doi până la șase, au de analizat fiecare un pargraf diferit, de a umple golurile din discurs prin intermediul inferențelor și de a specula pe marginea ideilor centrale și a tematicii textului. Pentru lectura locală a textului narativ și discuțiile pe marginea acestuia, fiecare grup de lucru are la dispoziție zece minute. Între timp, profesorul le explică obiectivele studenților care fac parte din grupa a șaptea. Fără să aibă acces la titlu, text sau suportul vizual al acestuia, ei vor merge, pe rând, la fiecare pereche, pentru a afla care sunt ideile principale din text. Își vor lua notițe, după care se vor întoarce la locurile lor pentru a analiza opiniile colegilor și, în cele din urmă, pentru a prezenta în fața clasei un rezumat

al analizei lor. Timpul de lucru alocat celor doi studenți e de douăzeci de minute. Pentru a evita timpii morți, cele șase perechi rămase fără obiectiv se vor grupa în două grupe de câte șase studenți (din perechi diferite), vor discuta pe baza tematicii textului și vor încerca, în decurs de zece minute, să adune toate informațiile și să facă un rezumat.

La sfârșitul intervalului alocat, vor fi trei rezumate ipotetice ale textului, prezentate de câte un student din fiecare echipă. Când cei trei studenți își vor fi expus ideile principale din text, profesorul va genera la nivelul clasei o dezbatere pe marginea acestora și a imaginii-suport, care va fi proiectată pe tablă, în așa fel încât s-o vizualizeze toți studenții. Plecând de la imagine, se va ajunge la o analiză a referințelor culturale pe care le subliniază, prin comparația pungii cu pungi a românilor cu păpușile rusești Matrioșka. Se va ajunge astfel în sfera relațiilor dintre cultura de origine și cultura-țintă, printr-o serie de întrebări directe, de tipul: „În țara ta, oamenii păstrează în casele lor o pungă cu pungi?”, „Există în cultura ta anumite obiecte pe care oamenii le păstrează în speranța că vor avea nevoie de ele cândva?”, „Ce obiecte păstrezi tu, chiar dacă nu ai nevoie de ele?”, „Unde păstrezi aceste obiecte?” etc.

Pe lângă construirea unui exercițiu interactiv de receptare a mesajului scris, textul anterior ne permite și abordarea unui realități socioculturale, și anume existența pungii cu pungi în casele românilor. Orice referință la cultura-țintă poate fi continuată la nivelul B1 de o abordare interculturală, în care studentul își poate folosi atât competențele generale, cât și pe cele lingvistice, pentru ca prin intermediul analogiilor pe care le face, să capete (involuntar) o anumită sensibilitate și la noțiunea de cultură, dar și la distincțiile care pot apărea între varii culturi.

(2) Fii în ton, fii beton!

Vrei să-ți finisezi, să-ți dotezi sau să-ți decorezi casa/apartamentul?

Hai la noi! Lanțul de magazine „Fii în ton, fii beton!”, din București, Târgu Mureș, Cluj-Napoca și Iași, te așteaptă cu cele mai moderne idei și cele mai accesibile prețuri.

Numai la noi, găsești cele mai fascinante modele de lămpi nordice cu prețuri care încep de la 59,99 de lei.

În plus, ai piscină de grădină pentru copii, cu un robinet de inox la incredibilul preț de 228,99 de lei.

Dacă vrei să-ți dotezi apartamentul cu un jacuzzi pe balcon, dar nu ai curaj, „Fii în ton, fii beton!” îți oferă posibilitatea de a testa produsul la domiciliu pentru o săptămână. Tu fă-ți instalația, noi îți dăm jacuzziul!

Perdelele, veselele, fețele de masă, covoarele și alte produse care se termină în „-le”, pe toate le găsești la noi la oferte fenomenale. Perdea albă, transparentă, „Finețea ferestrelor”, de 300 de cm, plus covor alb pufos, „Noruleț”, la incredibilul preț de 298,93 de lei.

Hai la noi! Astăzi, mâine, poimâine sau și azi, și mâine, și poimâine și cumpără toate produsele de vis ca să ai o casă ca în paradis.

Atenție, magazinele noastre nu sunt deschise duminica și în zilele naționale libere.

Dacă în textul anterior, trimiterile la cultura-țintă și implicațiile pungii cu pungi au fost implicite lecturii, textul al doilea, *Fii în ton, fii beton*, ne oferă posibilitatea de a-l utiliza ca material explicit de angrenare în discuții pe marginea diferențelor culturale. Fiind un text mai scurt, de 201 de cuvinte, nu mai e necesară împărțirea în fragmente, iar parcurgerea lui poate fi una individuală și integrală. Fiecare student va primi o fișă de lectură, construită sub forma unui tabel cu următoarele specificații: „denumirea magazinului", „produse de vânzare", „produse la ofertă", „profilul magazinului", „orar de funcționare". Timpul alocat pentru lectura propriu-zisă și pentru completarea tabelului e de cincisprezece minute.

Chiar dacă textul poate fi folosit și pentru a introduce un vocabular care ține de materiale de construcții și de dotările unei case, pentru a nu face din componenta lexicală un scop în sine, le vom permite studenților să folosească un dicționar în timpul lecturii. În etapa de postlectură, după ce textul a fost parcurs și fișa de lectură completată, vom discuta pe marginea orarului de funcționare a magazinului descris, care e închis duminica și în zilele naționale. Vom continua apoi dialogul în perechi, prin întrebări de tipul: „Care e orarul de funcționare a magazinelor din țara ta?", „Când e închis mallul?", „Când sunt închise restaurantele?", „Există diferențe între orarul de funcționare a magazinelor de la sat și de la oraș?" etc.

Vom duce astfel discuția din nou în zona interculturală, însă de data aceasta, studentul va primi niște informații care-i pot fi utile în viața de zi cu zi în țara culturii-țintă. Va afla că duminica poate să meargă la restaurantele din centrele orașelor din România, dar nu la bancă sau la un magazin de haine care nu e în incinta mallului. Va învăța probabil să asocieze liniștea din satele din România cu o zi de sărbătoare sau cu o zi națională liberă. Toate aceste informații îi vor facilita în timp atât integrarea, cât și asimilarea culturii-țintă.

3. Concluzii

Pentru observarea diferențelor între cultura-țintă și cultura de origine, trecute în CECR la descriptorii specifici nivelurilor B2, C1 și C2, e nevoie de educarea unei sensibilități față de noțiunea de cultură încă de la nivelurile elementare (A1 și A2). Nivelul B1, așa cum am văzut pe scurt în exemplele de mai sus, e ideal

pentru accesarea unor conținuturi socioculturale prin activitatea de receptare a mesajului scris. E și nivelul care, datorită unui bagaj lingvistic mai dens, permite studentului să joace rolul de mediator cultural.

Fie că alegem să punem accentul doar pe componenta socioculturală dintr-un text, fie că ne folosim de mesajul scris pentru a introduce o problemă gramaticală sau un lexic specific și acordăm un rol periferic laturii sociale, efectul pe care lectura îl are asupra studentului care citește în L2 nu e unul previzibil. E posibil ca și atunci când ne axăm exlusiv pe componenta lingvistică, utilizatorul limbii să găsească în text și să internalizeze diverse referințe la cultura-țintă. Dacă, în schimb, studentul e la prima întâlnire cu o limbă și un context cultural străine de cele de origine, probabilitatea ca el să observe detalii care țin de cultura-țintă, chiar și atunci când profesorul pune accentul pe cadrul sociocultural, poate fi redusă. Însă toleranța față de celălalt, conturarea unei identitități și relativizarea propriei culturi sunt toate efecte benefice ale învățării în L2, indiferent de cunoștințele generale ale studentului. Educarea unui mod de a privi limba a doua ca pe un portal înspre un nou univers, cu obiceiuri și comportamente specifice, are puterea de a crește sensibilitatea culturală a fiecărui student, chiar dacă nivelul acesteia variază în funcție de profilul personal

Bibliografie

1. CECR 2003: *Cadrul european comun de referință pentru limbi. Învățare. Predare. Evaluare*, Diviziunea Politici lingvistice Strasbourg, traducere coordonată și revizuită de George Moldovanu, Tipografia Centrală, Chișinău, 2003.
2. Companion Volume 2018: *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*, Education Department Council of Europe, Strasbourg, 2018.
3. Byram *et alii* 1997: Michael Byram, Geneviève Zarate și Gerhard Neuner, *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues [Competența socioculturală în învățare și predarea limbilor],* Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1997.
4. Huber 2012: *Intercultural competence for all [Competența interculturală pentru toți]*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2012.

Utilitatea limbii italiene pentru predarea limbii române în mediul hispanic

Iulia Nica [*]

Abstract. *Using Italian for Teaching Romanian Language in the Hispanic Context.* Teaching L3 or additional languages is somehow a consequence of the increasing contemporary multi-/plurilingualism and can benefit of it. For instance, in Spain, Romanian is studied after several other languages useful for its acquisition, such as Italian. We adopt a twofold approach: on the "positive" side, we take into account the Italian convergence with the Romanian language system alongside with the influence of Italian both on Romanian and Spanish; on the "negative" side, in order to prevent interferences between Romanian and Italian, we address the troublesome Italian proximity with Romanian, as well as certain aspects for which Romanian is closer to Spanish, not to Italian. We offer examples – together with some exercises – for introducing Romanian phonology and phonetics, orthography, morphosyntax, and vocabulary through Italian, and in parallel, for distinguishing between Romanian and Italian.

Keywords: *Romanian as a foreign language, L3, additional languages, Italian language, Spanish language, multilingualism, plurilingualism, language teaching, applied linguistics, contrastive linguistics*

1. Introducere

Globalizarea și mobilitatea accentuată din ultimele decenii au condus la răspândirea multilingvismului și a plurilingvismului. În aceste circumstanțe, predarea limbilor străine s-a orientat și către L3 ori limbile adiționale: Cenoz, Genesee (ed.) 1998, De Angelis 2007, Ringbom 2007, Aronin, Hufeisen (ed.) 2009, Cabrelli Amaro, Iverson 2018, Hammarberg 2018 etc.

Didactica românei ca limbă străină poate și, am spune, trebuie să țină cont de limbile deja cunoscute de destinatari. Ne oprim aici asupra utilizării italienei în cadrul cursurilor de română din mediul hispanic. Nu avem cunoștință de un demers similar în bibliografia dedicată românei pentru spanioli. Considerațiile de față se înscriu într-un demers mai amplu de cercetare a exploatării altor limbi în predarea românei în țările hispanofone[1].

[*] Universitatea din Sevilla/Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iași.
[1] Demers început prin analiza utilității limbii franceze (Nica 2019).

Propunerea noastră găsește argumente în diverse discipline: lingvistică romanică, istoria și gramatica istorică ale limbilor română, spaniolă și italiană, contacte lingvistice, sociolingvistică, gramatică contrastivă. Aceleași domenii ne oferă și informațiile necesare pentru identificarea și explicarea aspectelor în care italiana poate ajuta la însușirea românei de către spanioli, precum și a punctelor în care se pot produce interferențe între italiană și română.

Italiana este una dintre limbile de cultură ale Europei. Termeni italieni din muzică, arte plastice, arhitectură, armată, economie, finanțe etc., mai recent din gastronomie și din modă se regăsesc astăzi în limbile europene sau în vocabularul internațional[2]. Este inclusiv cazul spaniolei sau al românei, la a cărei reromanizare italiana a contribuit alături de latină și de franceză. Datorită prestigiului și relevanței sale pentru o serie de domenii, în special artistice, italiana este studiată relativ frecvent în Europa; în 2006, era cunoscută ca limbă străină de 3% din populația UE[3].

În lingvistica romanică s-au studiat evoluțiile paralele din română și din italiană[4], cele două limbi fiind adesea grupate împreună în diversele clasificări ale limbilor romanice, precum Romania Orientală *vs*. Romania Occidentală[5]. Alteori, dimpotrivă, s-au observat convergențe între română și spaniolă, ca „arii laterale” ale romanității[6], în paralel cu distanțarea de italiană. Lucrările de gramatică contrastivă română-italiană și română-spaniolă au completat inventarul acestor convergențe și divergențe.

2. Aplicații didactice

Vedem necesară o dublă abordare în folosirea italienei la cursurile de română din mediul hispanic[7]: (a) „în sens pozitiv”, pentru a facilita studiul românei, prin folosirea convergențelor între sistemele lingvistice italian, respectiv românesc, în opoziție cu cel spaniol, precum și a influenței limbii italiene asupra spaniolei și a românei; (b) „în sens negativ”, pentru a preveni transferurile negative dinspre italiană înspre română, prin evidențierea punctelor de proximitate între cele două limbi, dar și pentru a sublinia aspectele prin care româna este convergentă cu spaniola.

---

2 Pentru o sinteză, a se vedea Stammerjohann 2010. Remarcăm și proiectul *Osservatorio degli Italianismi nel Mondo*, Accademia della Crusca.

3 *Eurobarometer* 2006.

4 De exemplu, Iorgu Iordan 1923–1928, Tagliavini 1968, 1969, 1986, Pellegrini 1986, Ferro 2005.

5 Wartburg 1971.

6 Bartoli 1925.

7 La fel ca pentru utilizarea francezei în predarea românei hispanofonilor (Nica 2019).

În cele ce urmează, exemplificăm o serie de situații, la diverse niveluri ale limbii, în care italiana poate fi integrată cursurilor de română, propunând în paralel câteva exerciții.

2.1. Fonetică și fonologie. Ortografie și pronunție[8]

Consonantismul românesc este mai apropiat de cel italian decât de cel spaniol; ignorăm aici durata consoanelor. Prin cuvinte italiene elementare pot fi introduse foneme românești inexistente în sistemul consonantic al spaniolei:

/ʦ/ (it. *pi**zz**a*), /ʤ/ (it. ***gi**allo*), /v/ (it. ***v**oi*), /ʃ/ (it. ***sci***), /z/ (it. *co**s**a*)
sau grupuri consonantice și distribuții absente:

sc- (it. ***sc**uola*) *vs*. sp. *escuela*
sp- (it. ***Sp**agna*) *vs*. sp. *España*
st- (it. ***st**udente*) *vs*. sp. *estudiante*.

Apelul la italiană este util pentru însușirea corectă a corespondenței din limba română între grafie și pronunție. Este cazul în primul rând al grafemelor pe care româna le-a preluat din italiană în momentul adoptării oficiale a alfabetului latin, grafeme care în spaniolă au altă valoare fonetică sau nu există:

ce: rom., it. /ʧ/ (rom. ***ce**?*, it. ***ce**na*) *vs.* sp. /θ/ ***ce**na*
ci: rom., it. /ʧ/ (rom. ***ci**ne?*, it. ***ci**ao*) *vs.* sp. /θ/ ***ci**elo*
che: rom., it. /c/ (rom. ***che**ma*, it. ***che**?*) *vs.* sp. /ʧ/ *le**che***
chi: rom., it. /c/ (rom. *în**chi**s*, it. ***chi**?*) *vs.* sp. /ʧ/ ***chi**co*
ge: rom., it. /ʤ/ (rom. *min**ge***, it. ***ge**lato*) *vs.* sp. /x/ ***ge**nte*
gi: rom., it. /ʤ/ (rom. ***gi**rafă*, it. ***gi**rare*) vs. sp. /x/ ***gi**rar*
ghe: rom., it. /ɟ/ (rom. *bur**ghe**z*, it. *lun**ghe***) – nu există în spaniolă
ghi: rom., it. /ɟ/ (rom. ***ghi**nion*, it. *lun**ghi***) – nu există în spaniolă.

În absența unor cunoștințe sistematice de italiană, pentru predarea pronunției se pot folosi italienisme utilizate frecvent în lumea hispanică:

/ʦ/ (it. *pizza*, *mozzarella*).
Totuși, astfel de cuvinte sunt puține, deoarece spaniola are tendința de a adapta grafic, dacă nu și fonetic, împrumuturile din italiană (Pérez Vázquez 2007). În aceste condiții, este mai simplu și mai util apelul la nume proprii italiene celebre, din domenii diverse, atât pentru introducerea unor foneme, cât și a corespondenței dintre grafie și pronunție:

(arte plastice și arhitectură) Da **V**in**ci** (/v/, /ʧ/), Ti**z**iano (/ts/), **V**erone**s**e (/v/, /z/), Botti**ce**lli (/ʧ/), Carava**ggi**o (/ʤ/), Brunelles**chi** (/c/)
(muzică) **Giu**s**e**ppe **V**erdi (/ʤ/, /z/, (/v/), **Gi**accomo Pu**cc**ini (/ʤ/, /ʧ/)

[8] Pentru o prezentare unitară, utilizăm alfabetul fonetic internațional, IPA.

(literatură) Dante Ali**ghi**eri (/ɟ/), Fran**ce**sco Petrarca (/ʧ/), **Gi**ovanni Bocca**cci**o (/ʤ/, /v/, /ʧ/), Ma**chi**avelli (/c/), D'Annun**z**io (/ts/)
(mărci comerciale) Lambor**ghi**ni (/ɟ/), Lan**ci**a (/ʧ/), Ma**s**erati (/z/), **V**espa (/v/); **V**ersa**ce** (/v/, /ʧ/), Dol**ce** & Gabbana (/ʧ/).

Exercițiu pentru predarea consoanei /ʃ/ și a reprezentării acesteia.

a. Se scrie pe tablă un cuvânt italian a cărui pronunție include fonemul (*pe**sce***) și se întreabă care este pronunția în italiană. Se insistă apoi asupra pronunției.
b. Se scrie litera care reprezintă în română consoana respectivă (*ș*). Se repetă pronunția consoanei.
c. Se scrie un cuvânt românesc simplu cu consoana respectivă (***ș**a*) și se pronunță de mai multe ori. Se repetă cu alte cuvinte (*a**ș**a*, *a ie**ș**i*, *pe**ș**te*).
d. Se pun față în față două cuvinte cu fonemul studiat, unul italian și altul românesc (*sci* – *și*). Se citesc de către profesor, apoi de către studenți.

Exercițiu pentru predarea, când studenții nu cunosc limba italiană, a corespondenței între grafia *ci* și pronunția /ʧi/ cu ajutorul unui nume propriu celebru care conține grafemul; de exemplu, Leonardo da Vin**ci**.

a. Profesorul arată imagini cu lucrări celebre ale artistului („Gioconda", „Cina cea de taină", „Autoportret"), întrebând cine este autorul. Se repetă pronunția numelui de către studenți și apoi de către profesor.
b. Se insistă pe corespondența *ci* – /ʧi/: profesorul scrie pe tablă doar grafemul *ci* și apoi îl citește, la fel studenții.
c. Profesorul scrie un cuvânt românesc simplu cu grafemul *ci* (***ci**ne?*) și îl pronunță întâi el, apoi studenții. Se scriu și se citesc alte cuvinte (***ci**nă*, *a **ci**ti*).
d. Se prezintă, în tandem, nume sau cuvinte din italiană și din română, cu același fonem: *Lu**ci**ano-Lu**ci**an*, ***ci**nque-**ci**n**ci***. Se citesc de câteva ori în grup.

În paralel, adoptând perspectiva „negativă", trebuie evidențiate grafiile cu valoare fonetică distinctă în italiană și în română:

-i: it. *lupo-lup**i*** /i/ *vs.* rom. *lup-lup**i*** /ʲ/ (*i* asilabic)
-cc-: it. *a**cc**idente* /ʧʧ/ *vs.* rom. *a**cc**ident* /c-ʧ/ (*vs.* sp. *a**cc**idente* /c-θ/)
-s-: it. *ca**s**a* /z/ *vs.* rom. *ca**s**ă* /s/ (sp. *ca**s**a* /s/)
-z-: it. *pi**zz**a* /ʦʦ/, ***z**ero* /ʣ/ *vs.* rom. *a**z**il* /z/.

Exercițiu pentru fixarea modului diferit în care se reprezintă în italiană și în română fonemele /s/, /z/, /ʃ/, /ʦ/. Li se cere studenților să sublinieze cuvântul care conține fonemul indicat:

/s/: it. *riso*, *rissa*, *cosa*, *sopra*; rom. *soare*, *vis*, *pisică*, *paste*
/z/: it. *riso*, *rissa*, *cosa*, *sopra*; rom. *roz*, *pisică*, *zi*, *magazin*
/ʃ/: it. *sci*, *crescendo*, *scena*, *studente*; rom. *schi*, *paste*, *scenă*, *student*

/ʦ/: it. *zero*, *mazzo*, *cosa*, *studenti*; rom. *ață*, *a ține*, *gaz*, *studenți*.

Exercițiu pentru fixarea diferențelor de grafie între cele trei limbi.

a. Li se cere studenților să citească cu voce tare cuvinte echivalente:
   sp. *ayer*, it. *ieri*, rom. *ieri*
   sp. *acento*, it. *accento*, rom. *accent*
   sp. *cinco*, it. *cinque*, rom. *cinci*
   sp. *China*, it. *Cina*, rom. *China*
   sp. *girafa*, it. *giraffa*, rom. *girafă*
   sp. *gueto*, it. *ghetto*, rom. *ghetou*
   sp. *guillotina*, it. *ghillotina*, rom. *ghilotină*.
b. Se dictează cuvinte românești care conțin grafemele și fonemele studiate; de exemplu: *ceva*, *masă*, *rază*, *ger*, *preț*, *țară*, *cineva*, *șapte*, *ger*, *gimnastică*.

2.2. Gramatică

Italiana facilitează predarea românei și în anumite aspecte de morfosintaxă prin care este mai aproape de română decât spaniola.

Dacă în spaniolă pluralul este de tip sigmatic, în română și în italiană este vocalic:

rom. student-studenț**i**, it. studente-student**i** vs. sp. estudiante,-s
rom. casă-cas**e**, it. casa-cas**e** vs. sp. casa,-s
rom. limbă-limb**i**, it. lingua-lingu**e** vs. sp. lengua,-s,

ceea ce antrenează, în ultimele două limbi, alternanțe vocalice și consonantice în rădăcină între singular și plural, chiar dacă nu întotdeauna aceleași:

rom. *ami**c**-ami**ci*** (/k/ - /ʧ/), it. *amico-ami**ci*** (/k/ - /ʧ/), dar
rom. *tur**c**-tur**ci*** (/k/ - /ʧ/) *vs.* it. *tur**c**o-tur**chi*** (/k/ - /c/)
rom. *cole**g**-cole**gi*** (/g/ - /ʤ/) *vs.* it. *colle**g**a-colle**ghi*** (/g/ - /ɟ/)
rom. *studen**t**-studen**ți*** (/t/ - /ʦ/) *vs.* it. *studen**t**e-studen**ti*** (/t/ - t/).

Există, în plus, formele de plural neregulat paralele
rom. *om-oameni*, it. *uomo-uomini*.

Articolul definit din română are forme asemănătoare celor din italiană:
rom. m./n.sg. *-(u)l*, f.sg. *-(u)a*, m.pl. *-i*, f./n.pl. *-le*
it. m.sg. *il (lo, l')*, f.sg. *la (l')*, m.pl. *i (gli)*, f.pl. *le*
vs. sp. m.sg. *el*, f.sg. *la*, m.pl. *los*, f.pl. *las*.

În cazul pronumelui personal, formele pentru 1pl. și 2pl. sunt identice, ca grafie și pronunție, în română și în italiană:
rom/it. *noi*, *voi vs.* sp. *nosotros*, *vosotros*.

Demonstrativele corespund unei bipartiții a spațiului în română și în italiana standard actuală („apropiere” *vs*. „depărtare”), respectiv unei tripartiții în spaniolă („apropiere de locutor”, „apropiere de interlocutor” și „depărtarea de ambii”). Astfel, pentru adjectivele demonstrative există următoarele serii: rom. *acest/această/ acești/aceste*, *acel/acea/acei/acele*; it. *questo/questa/questi/queste*, *quello/quella/ quelli/quelle*; *vs.* sp. *este/esta/estos/estas*, *ese/esa/esos/esas*, *aquel/aquella/aquellos/ aquellas*. Situația este analogă pentru pronumele demonstrative.

Spre deosebire de spaniolă, în română și în italiană adjectivul posesiv este însoțit – cu unele excepții (rom. *maică-mea*, it. *mia madre*) – de articol:

rom. *prietenu**l** meu*, it. ***il** mio amico vs*. sp. ***ø** mi amigo*.

În sistemul verbal, româna și italiana arată o serie de convergențe pe care spaniola nu le împărtășește. Printre acestea se numără formele verbale pentru persoanele 2sg. și 2pl., la indicativ prezent:

rom. *(tu) cânți*, it. *(tu) canti vs*. sp. *(tú) cantas*

rom. *(voi) cântați*, it. *(voi) cantate vs*. sp. *(vosotros) cantáis*,

alternanțele vocalice și consonantice din conjugarea verbului:

rom. *cule**g***, *cule**gi***, *cule**ge***; it. *le**gg**o*, *le**ggi***, *le**gge*** (/g/ - /ʤ/)

sau imperativul negativ pentru persoana 2sg., format cu infinitivul precedat de negație (iar în spaniolă cu subjonctivul precedat de negație):

rom. *(tu) nu cânta*, it. *(tu) non cantare vs*. sp. *(tú) no cantes*.

În privința timpurilor pentru trecut la indicativ, în română și în italiana actuală se utilizează de preferință perfectul compus, pe când în spaniolă coexistă perfectul compus (pentru acțiuni trecute desfășurate în momente care includ prezentul: astăzi, anul acesta) și perfectul simplu (pentru acțiuni trecute desfășurate în momente care nu includ prezentul: ieri, anul trecut):

rom. *Azi/Ieri am cumpărat o carte*., it. *Ieri/Oggi ho comprato un libro*. *vs*.
sp. *Hoy he comprado un libro. / Ayer compré un libro*.

În schimb, perfectul compus are un unic auxiliar – descendent din lat. *habeo, habere* – în română (*a avea*) și în spaniolă (*haber*), spre deosebire de italiană, unde există încă un auxiliar, *essere*.

Exercițiu pentru pregătirea predării perfectului compus (se introduc auxiliarul și utilizarea timpului). Se prezintă enunțuri paralele în italiană și în română:

it. *Oggi Maria ha ascoltato musica sinfonica*, rom. *Azi Maria a ascultat muzică simfonică.*

it. *Ieri Maria ha ascoltato musica sinfonica*, rom. *Ieri Maria a ascultat muzică simfonică.*

it. *Ieri Maria è stata a/in casa*, rom. *Ieri Maria a stat acasă.*

Studenții sunt întrebați cum se traduc enunțurile, apoi ce observă diferit față de spaniolă, dar și între italiană și română (aspectele menționate aici înainte de exercițiu). Profesorul corectează, dacă este necesar, și sintetizează observațiile. După această introducere, se trece la predarea sistematică a perfectului compus: paradigma auxiliarului, formele de participiu trecut etc.

Româna are deseori corespondent în italiană în utilizarea prepozițiilor:

rom. *Sunt **a**casă*, it. *Sono **a** casa vs.* sp. *Estoy **en** casa.*

rom. *Merg **în** Spania*, it. *Vado **in** Spagna vs.* sp. *Voy **a** España.*

rom. ***pe** masă*, it. ***sul** tavolo vs.* sp. ***en** la mesa*.

Construcția pentru exprimarea existenței este în română apropiată de cea italiană (rom. sg. *e,* pl. *sunt*; it. sg. *c'è*, pl. *ci sono vs.* sp. sg./pl. *hay*):

(sg.) rom. *În sala de curs **e** un student*, it. *In aula **c'è** uno studente vs.* sp. *En el aula **hay** un estudiante.*

(pl.) rom. *În sala de curs **sunt** mulți studenți*, it. *In aula **ci sono** molti studenti vs.* sp. *En el aula **hay** muchos estudiantes.*

2.3. Lexic

Influența limbii italiene asupra românei se resimte în special în lexic (pentru o privire succintă, a se vedea SLR: 57–58 și ELR, *s.v.* influență italiană); aproximativ 0,58% din vocabularul reprezentativ al limbii române este de origine italiană, la care se adaugă 3,95% cu etimologie multiplă, având printre surse italiana (ELR, *s.v.* influență italiană). La rândul său, spaniola are numeroase împrumuturi din italiană (Penny 2002: 281–284).

Comparativ cu spaniola, limba italiană are deseori cuvinte sau forme ale cuvintelor mai apropiate de cele din română. Menționăm, în continuare, câteva situații în care cunoașterea italienei simplifică asimilarea unităților lexicale românești. Informația semantică și etimologică provine din următoarele dicționare: pentru română, platforma DEXONLINE; pentru italiană, Treccani; pentru spaniolă, DLE și Corominas, Pascual 1980–1991.

Pot fi studiate ușor în primul rând italienismele din română, mai ales când sunt neadaptate: *pizza*. În cazul celor adaptate sau parțial adaptate, apar situații multiple care impun precauții în învățare. Adaptarea în română poate diferi de cea în spaniolă, antrenând chiar modificări de gen:

rom. *spaghete* (f.pl.), sp. *espagueti* (m.pl.) < it. *spaghetti* (m.pl.)

sau, dimpotrivă, este similară:

rom. *balcon*, sp. *balcón* < it. *balcone*.

Anumite unități lexicale din italiană au intrat – direct sau indirect – și în spaniolă, și în română, dar în spaniolă au fost (parțial) substituite de împrumuturi locale:

rom. *poștă* < rus. *почта*, fr. *poste* < it. *posta*; sp. *posta* „poștă-diligență” < it. *posta vs.* sp. *correo(s)* „serviciu public, corespondență” < cat. *correu*[9].

Unele italienisme din română au în spaniolă echivalente de altă origine:

rom. *pălărie* < probabil it. *cappelleria* (< *cappello* „pălărie” + *-eria*) *vs*. sp. *sombrero* < *sombra* „umbră” + *-ero.*

În cazul cuvintelor moștenite din latină, evoluția fonetică în trecerea către limbile romanice (Reinhemer-Rîpeanu 2001: 307–403) poate produce forme lexicale mai apropiate în italiană și în română:

rom. *foc* – it. *fuoco* – sp. *fuego*
rom. *capră* – it. *capra* – sp. *cabra*
rom. *roată* – it. *ruota* – sp. *rueda*
rom. *vechi* – it. *vecchio* – sp. *viejo*.

Pentru diverse vocabule uzuale de azi, etimologia este comună sau înrudită în română și în italiană, însă distinctă în spaniolă. De exemplu, cognatul spaniol vechi derivat din etimonul latinesc comun poate deveni arhaic, periferic ori poate avea o altă semantică, fiind înlocuit parțial sau total:

rom. *frate* (v.sp. *frade* „călugăr”) < lat. *frater*; it. *fratello* < lat. *fratellus*, diminutivul lui *frater vs.* sp. *hermano* < lat. *germanus*

rom. *lung*, it. *lungo* (sp. *longo/luengo*) < lat. *longus vs.* sp. *largo* < lat. *largus*

rom. *față*, it. *faccia* (sp. *faz*) < lat. *facia* < lat. *facies vs.* sp. *cara* < lat.v. *cara* < gr. κάρα

rom. *sus*, it. *su* (v.it. *suso*, v.sp. *suso*) < lat.v. *susum* < lat. *sursum vs*. sp. *arriba* < lat. *ad ripam*

rom. *jos*, it. *giù* (v.it. *giuso*, v.sp. *yuso*) < lat.v. *deosum* < lat. *deorsum vs*. sp. *abajo* < *bajo* < lat. *bassus*.

Alteori nu a existat un etimon comun:

rom. *bere* < germ. *Bier*; it. *birra*, de origine germanică *vs.* sp. *cerveza* < lat. *cervesia* < celtă (v.it. ***cervogia*** < fr. *cervoise* < lat. *cer(e)visia*)

rom. *câine*, it. *cane* < lat. *canis vs.* sp. *perro*, posibil de origine expresivă (< *prrr*, cuvânt utilizat de păstori pentru a chema câinii).

Din perspectivă „negativă”, întrucât cele trei limbi au păstrat multe cuvinte latinești comune, se impune fixarea formelor și a sensurilor acestora.

[9] Cf. Nica 2019.

Exercițiu pentru sublinierea diferențelor formale între cuvinte spaniole, italiene și românești. Se folosesc cuvinte similare ca formă și sens; profesorul le scrie și le citește pe cele spaniole și italiene, iar pe cele românești le dictează:

sp. *cera*, it. *cera*, rom. .... (*ceară*)
sp. *ojo*, it. *occhio*, rom. .... (*ochi*)
sp. *noche*, it. *notte*, rom. .... (*noapte*)
sp. *casa*, it. *casa*, rom. .... (*casă*)
sp. *cielo*, it. *cielo*, rom. .... (*cer*)

Exercițiu pentru prevenirea interferențelor morfologice:

a. Se scriu cuvinte apropiate ca formă și sens, cu variantele flexionare. Li se cere studenților lectura, traducerea și analiza morfologică:
rom. *casă*, *casa* – sp. *casa* – it. *casa*
rom. *balcon*, *balcoane* – sp. *balcón*, *balcones* – it. *balcone*, *balconi*
rom. *vechi*, *vechi* – sp. *viejo*, *viejos* – it. *vecchio*, *vecchi*
rom. *bun*, *buni* – sp. *bueno*, *buenos* – it. *buono*, *buoni*.

b. Li se solicită studenților să introducă formele românești în enunțuri.

În cazul cunoașterii limbii italiene de către studenți, este binevenită menționarea falșilor prieteni între italiană și română, indiferent de origine:

rom. *cămin vs.* it. *camino* „drum”
rom. *vis vs.* it. *viso* „față”
rom. *stâncă vs.* it. *stanca* „obosită”.

Exercițiu pentru a sublinia diferențele semantice între cuvinte românești moștenite din latină și cognații lor italieni și spanioli.

a. Se prezintă, în context, cuvinte similare ca formă, dar cu sens diferit, precum
p. *monumento*, it. *monumento*, rom. *mormânt*
sp. *ánima*, it. *anima*, rom. *inimă*.
Se traduc textele și se deduc sensurile vocabulelor românești.

b. Li se cere studenților utilizarea cuvintelor românești în enunțuri.

Limba italiană facilitează introducerea unor câmpuri lexico-semantice din română. De exemplu, în organizarea momentelor zilei, spre deosebire de română și de italiană, spaniola posedă în plus *madrugada* pentru intervalul cuprins între miezul nopții și zori, dar nu are un termen pentru „seară”, folosind *tarde* („după-amiază”) sau *noche*:

rom. {*zori*, *dimineață*, *amiază/prânz*, *după-amiază/după-masă*, *seară*, *noapte*, *miezul nopții*}, it. {*alba*, *mattino*, *mezzogiorno/pranzo*, *pommeriggio*, *sera*, *notte*, *mezzanotte*} *vs.* sp. {*madrugada*, *alba*, *mañana*, *mediodía*, *tarde*, *noche*, *medianoche*}.

Această situație se reflectă în saluturi:
rom. *Bună seara*, *Noapte bună*; it. *Buona sera*, *Buona notte vs.* sp. *Buenas tardes*, *Buenas noches*[10].

3. Concluzii

Utilitatea italienei la cursurile de limbă română din mediul hispanic se confirmă pentru relația grafie-pronunție și pentru diverse compartimente ale limbii: fonetică-fonologie, morfosintaxă, lexic.

Avantajele încorporării italienei în predarea românei ca limbă străină sunt multiple, similare cu cele semnalate pentru franceză (Nica 2019): studenții se simt încurajați să învețe româna deoarece le sunt utile limbile deja cunoscute; se facilitează însușirea unor aspecte ale limbii române diferite de spaniolă; se previn interferențele cu o limbă studiată anterior; se întărește percepția asupra românei ca limbă romanică.

Bibliografie

1. Aronin, Hufeisen (ed.) 2009: Larissa Aronin, Britta Hufeisen (ed.), *The Exploration of Multilingualism. Development of Research on L3, Multilingualism and Multiple Language Acquisition*, Amsterdam, John Benjamins, 2009.
2. Bartoli 1925: Matteo Bartoli, *Introduzione alla neolinguistica*, Genève, L.S. Olschki, 1925.
3. Cabrelli, Iverson 2018: Jennifer Cabrelli Amaro, Michael Iverson, *Third language acquisition*, în vol. K. Geeslin (ed.), *The Cambridge Handbook of Handbook of Spanish Linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press, 2018, p. 737–757.
4. Cenoz, Genesee (ed.) 1998: Jasone Cenoz, Fred Genesee (ed.), *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education*, Clevedon, Multilingual Matters, 1998.
5. De Angelis 2007: Gessica De Angelis, *Third or Additional Language Acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters, 2007.
6. ELR 2001: *Enciclopedia limbii române*, coord. Marius Sala, București, Univers Enciclopedic, 2001.
7. *Eurobarometer* 2006: *Special Eurobarometer 243. Europeans and their Languages*, Fieldwork: November-December 2005, Brussels, Directorate-General for Communication, 2006.
8. Ferro 2005: Teresa Ferro, *Le concordanze della lingua romena con i dialetti italiani: storia delle ricerche e prospettive di studio*, în „Philologica Jassyensia", anul I, 2005, 1–2, p. 37–51.

[10] Exemplu utilizat anterior pentru spaniolă, franceză și română (Nica 2019).

9. Hammarberg 2018: Björn Hammarberg, *L3, the tertiary language*, în vol. Andreas Bonnet, Peter Siemund (ed.), *Foreign Language Education in Multilingual Classrooms*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, 2018, p. 127–150.
10. Iordan 1923–1928: Iorgu Iordan, *Dialectele italiene de sud și limba română*, în „Arhiva”, anul XXX, 1923, p. 35–50, 148–165, 327–367; anul XXXI, 1924, p. 207–226; anul XXXIII, 1926, p. 9–20, 177–192; anul XXXIV, 1927, p. 20–34, 91–102; anul XXXV, 1928, p. 13–30, 81–204.
11. Nica 2019: Iulia Nica, *Utilitatea francezei pentru predarea limbii române în context hispanic (Using French in Teaching Romanian to Native Spanish Speakers)*, „Journal of Romanian Literary Studies”, 19, nov. 2019, p. 520–529.
12. *Osservatorio degli Italianismi nel Mondo*, Accademia della Crusca, http://www.italianismi.org.
13. Pellegrini 1986: Giovan Battista Pellegrini, *Convergenze linguistiche italo-romene*, în vol. *Studi albanologici, bizantini e orientali in onore Giuseppe Valentini S.J.*, Firenze, Olschki, 1986, p.146–147.
14. Penny 2002: Ralph Penny, *A History of the Spanish Language*, ediția a doua, Cambridge, Cambridge University Press, 2002.
15. Pérez Vázquez 2007: María Enriqueta Pérez Vázquez, 2007, *Hispanismos en los diccionarios italianos. Italianismos en los diccionarios españoles*, în vol. M. Campos Souto *et alii* (coord.), *Historia del léxico español*, Universidade da Coruña, 2007, p. 125–138.
16. Reinheimer-Rîpeanu 2001: Sanda Reinheimer-Rîpeanu, *Lingvistica romanică: lexic, morfologie, fonetică*, București, All, 2001.
17. Ringbom 2007: Hakan Ringbom, *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*, Clevedon, Multilingual Matters, 2007.
18. SLR 1984: *Sinteze de limba română*, coord. Theodor Hristea, București, Editura Albatros, 1984.
19. Stammerjohann 2010: Harro Stammerjohann, *Italiano in Europa*, în *Enciclopedia dell'Italiano*, 2010, http://www.treccani.it/enciclopedia/italiano-in-europa_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/.
20. Tagliavini 1968: Carlo Tagliavini, *Paralele ipotetice și reale între limba română și dialectele italiene*, București, 1968.
21. Tagliavini 1969: Carlo Tagliavini, *Concordanze e analogie fra rumeno e italiano*, în „Il Veltro”, 1969, p. 241–258.
22. Tagliavini 1996: Carlo Tagliavini, *Problemi di lessico balcanico. II. Elementi lessicali del latino italiano meridionale in area balcanica*, în „Quaderni di ACME”, anul VII, 1986.
23. Wartburg 1971: Walther von Wartburg, *La fragmentación lingüística de la Romania*, ediția a doua, Gredos, Madrid, 1971 (ediția originală în limba germană: 1950).

Surse

1. Corominas, Pascual 1980–1991: Joan Corominas, José A. Pascual, *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, Madrid, Gredos, 1980–1991.
2. DEXONLINE: www.dexonline.ro.
3. DLE: *Diccionario de la lengua española*, Real Academia Española. https://dle.rae.es/.
4. Treccani: *Vocabolario Treccani online*. http://www.treccani.it/vocabolario.

Consultația didactică în domeniul RLS – aspecte pragmatice ale interacțiunii didactice (mediate)

Anamaria Gheorghiu [*]

Abstract. *Didactic Tutoring in RLS – the Pragmatics of (Mediated) Didactic Interaction.* Taking into account the pragmatic particularities of the dyadic interaction generally called „didactic tutoring”, this study aims to highlight the specific features of this type of discourse, based on its features: the participants’ status and role, the circumstances, the themes and topics approached, the organisation, the communication channel, the linguistic resources employed. Also, especially in the practical section of the paper, the study focuses on the phatic sequences and their role, in relation to the ideas of endeavour to cooperate and the „meta”-attitude, with an analysis of this type of mediated interactions.

Keywords: *mediated interaction, discourse analysis, exolingual communication, didactic tutoring, discourse genre, dialogue, dialogic, code, channel, phatic, metadiscourse, metalinguistic, competence*

Studiul nostru își propune să evidențieze o serie de particularități pragmatice ale interacțiunii didactice actuale, prin raportare la un corpus restrâns, de doar două astfel de *interacțiuni mediate, controlate*, *diadice*, pe care le vom încadra, pe baza constrângerilor definitorii, în sfera genului discursiv numit „consultație didactică”. Interesul pentru abordarea pragmatică a diverselor tipuri și genuri de discurs cunoaște, astăzi, o direcție ascendentă, mai ales pe fondul perspectivelor interdisciplinare pe care studiile de specialitate, plecând de la teoriile *analizei discursului,* ale *analizei conversației,* ale *retoricii,* ale *pragmaticii lingvistice,* ale *argumentării,* ale *praxeologiei*, ale *filosofiei limbajului și* ale *sociolingvisticii*, le-au aplicat și dezvoltat, în ultimele decenii.

Pentru a aborda corect și aplicat aceste *particularități ale interacțiunii în discuție*, enumerăm câteva dintre direcțiile teoretice majore pe care le recunoaștem, în analiza genurilor de discurs, ca fiind valide și care vor sta, în lucrarea de față, la baza observării materialului verbal, nonverbal și paraverbal al *corpusului-*referință[1]:

---

[*] Universitatea *Alexandru Ioan Cuza* din Iași.

[1] Exemplele date sunt transcrise respectând convențiile de transcriere a limbii române vorbite actuale, propuse în Cărăușu 2013: 11–13.

- Perspectiva de abordare a *interacțiunii didactice*, în prezenta lucrare, este în primul rând, una afiliată *pragmaticii*. O concepție asupra comunicării ce se află la intersecția direcțiilor majore de analiză *semiotică, interacțională (analiza conversației) și interactivă (analiza actelor de limbaj), argumentativă, multi-modală și multicanal*.

Pragmatica este reconsiderată, în studiile actuale asupra discursului, devenind *cadrul general* « …dans lequel les analyses traditionnelles du langage doivent être réinterprétées...Ainsi conçue, la pragmatique peut devenir ce carrefour où se rencontrent, coopèrent et se fécondent toutes les disciplines actuelles qui traitent du langage, du discours, du dialogue, des relations interhumaines et de l'action, telles la philosophie du langage et la communication, les logiques, les linguistiques, la sémiotique, la psychologie, la psycholinguistique, la sociologie des interactions... » (Vernant 1997: 2).

- *Analiza argumentativă* își revendică, de asemenea, locul alături de *științele comunicării* și *lingvistica discursului* în sens larg, ca reunind un fascicul de discipline care își propun să analizeze modul în care este utilizat limbajul în situații concrete, aceasta, pentru că: « L'usage de la parole est nécessairement lié à la question de l'efficacité. Qu'il mise une multitude indistincte, un groupe défini ou un auditeur privilégié, le discours cherche toujours à avoir un impact sur son public. Il s'efforce souvent de le faire adhérer à une thèse: il a alors une *visée argumentative* » (Amossy 2010: 5).

Subscriem, de asemenea, concepției autoarei conform căreia *analiza argumentativă este o ramură a analizei discursului*: « Nous étudions au contraire l'argumentation dans le discours, dont elle est une dimension constitutive. … pas de discours non plus sans ce qu'on pourrait appeler „argumentativité", ou oriéntation plus ou moins marquée de l'énoncé qui invite l'autre à partager des façons de penser, de voir, de sentir [...] l'étude de l'argumentation et de la façon dont elle s'allie aux autres composants dans l'épaisseur des textes fait partie intégrante de l'analyse du discours » (Amossy 2010: 9). Interacțiunea didactică este, bineînțeles, orientată către o finalitate externă, tradusă prin *actio* și *modificarea realului*.

- Analizele făcute conversației, manifestare *naturală*, *ludică*, a sistemului limbii, aduc numeroase perspective și concepte esențiale în analiza *interactivității actelor de discurs*. Van Eemeren et Grootendorst (1983 *apud* Orecchioni 2012: 158) descrie inclusiv argumentarea ca pe un act de *ilocuție compus (illocution composée*), un *act de limbaj complex format dintr-o înșiruire de enunțuri* (Austin 2005; Searle 1983) și nota pentru acesta o serie de caracteristici: un act de discurs este înzestrat cu *forță ilocutorie*, pretinde declanșarea

unei transformări asupra destinatarului fie ca obligație a angajamentului în interacțiune, fie la nivel cognitiv, afectiv.

Pe fondul acestor concepte-„cadru”, trimiterile la corpusul-referință se vor face, în lucrarea de față, plecând de la următoarea premisă: interacțiunile analizate sunt *interacțiuni formale* și pot fi plasate în anumite *tipare* definitorii, pe baza unei serii de criterii, precum: *cadrul, contractul de vorbire, ritualul de deschidere/ inițiere și încheiere a interacțiunii, natura semnalelor fatice, regulile după care se face accesul la cuvânt*:

- Sunt *interacțiuni complementare* (inegale), specializate, instituționalizate. Astfel, în acest raport de „locuri”, profesorul este cel care ocupă poziția „înaltă”, în timp de studentul ocupă poziția „joasă”. Rolurile sunt, așadar, instituite, impuse de *cadrul* formal, preconstruit, inclusiv, de spațiul instituționalizat: “Physical settings ... provide clues as to what type of interaction we should expect to take place within each setting” (Goffman 1971: 47).

În interacțiunile mediate de calculator, *funcțiile de comunicare*[2] (Goffman 1971: 47) pe care spațiul fizic, instituționalizat le îndeplinește, de obicei, sunt păstrate implicit în conștiința participanților sau în același mod transferate, plasând participanții într-un *schimb mediat*, iar perspectiva teoretică, în aria analizei *interacțiunilor mediate controlate*. Dacă interacțiunea directă *profesor-student* are loc, în condiții normale, într-un spațiu instituționalizat cu organizare fixă (sala de curs, universitatea, *spațiu autoritate*), în interacțiunile *mediate*, spațiul empiric (camera/biroul participantului la interacțiune) devine *spațiu semiotizat, instituționalizat, pe fondul punerii în scenă actanțiale.* Întrucât *cadrul spațio-temporal* (organizarea sa, plasarea actanților) asigură, printre altele, *performanța rolului,* devine foarte importantă și *punerea în scenă* a acestui eveniment comunicativ.

Profesorul face, și în comunicarea online, inferențe despre anumite așteptări pe care le are studentul și, în același timp, intuiește natura *relației interpersonale*, pe care o are sau urmează să o consolideze prin interacțiune. La percepția pe care o are acesta din urmă asupra evenimentului comunicativ, numit „consultație didactică”, o mare influență, de obicei, o exercită contextul fizic. Acesta „afectează” percepția asupra actului de comunicare: “…some physical contexts tend to encourage more positive interpersonal reactions” (Fischer 1987: 38). În general, spațiul este organizat astfel încât acesta să încurajeze interacțiunea, comunicarea. În special, în *comunicarea online*, percepția vizuală este de multe ori influențată prin modificarea și eficientizarea *fundalului* pe care are loc interacțiunea și care permite

[2] The function of Space (organizarea spațiului, a teritoriului și prezervarea teritoriului personal – cooperative behavior); the function of Expectations; the function of Uncertainty.

orientarea structurilor cognitive și afective ale studentului. Prin aceasta, se ajunge la influențarea percepției pe care o are asupra interlocutorului, a rolului acestuia din urmă și, în general, a așa-numitei *scenei de enunțare* în sine (« scène d'énonciation », Maingueneau 2009: 111). În acest context, de cele mai multe ori, există o predilecție pentru o *situare* într-un spațiu „mediat" cu *background* academic, cultural, formativ sau, cel puțin, neutru: *biblioteca, raftul cu cărți*, *tabla, harta, planșa.*

Pe baza acestor date, *asimetria constitutivă*, specifică *comunicării complementare*, este susținută, inițial, mai ales prin *reprezentarea colectivă sau stereotipă care-i este atribuită celui sau celor cu care se interacționează.* Ea se traduce, practic, prin „…totalitatea atitudinilor și comportamentelor așteptate de la un individ de către partenerii săi de interacțiune în baza prescripțiilor normative asociate statusului…" (Mocanu 2004: 82). Vorbim, astfel, despre *ethosul prealabil* al profesorului, adică despre imaginea care derivă din *istoria discursivă anterioară*, dar și prin anumite elemente implicite precum: *numele de rol* (titulatură) și *comportamentul de rol* (în această fază, *semnele corporo-vizuale statice*, adică vestimentație, imagine), elemente ce oferă informații cu referire la un *comportament previzibil* și din partea studentului.

- Sunt interacțiuni cu structură de *schimb*, un *schimb* în limba nativă a profesorului (unul dintre participanții schimbului), limbă străină pentru ceilalți (aici, de regulă, pentru un singur student).

În contextul învățării limbii române ca limbă străină, comunicarea *exolingvă* se află în permanentă relație cu cea *interculturală* pentru că limitele nu trebuie și nici nu pot fi trasate doar la însușirea codului lingvistic: „… cursantul constată că între limba sa și română există anumite similitudini structurale, elemente de continuitate sistemică; cel mai repede ajung în acest punct nativii din aria latină. Exemplele […] pot alcătui o foarte lungă listă de fapte comune. […] Practica ne-a arătat cum, în desfășurarea programelor de limbă (în mobilități de tip Erasmus, Socrates, Leonardo, Comenius *etc.*), *surpriza constatării*, apoi *acceptarea* și *înțelegerea* acestor fenomene [lingvistice, *n.n.*, A. Gh.] duc, în primă instanță, la reflexia asupra propriului idiom și la conștientizarea structurilor subtile ale acestuia; pe care, până la momentul confruntării cu idiomul străin, vorbitorul nativ neavizat le utilizează natural, spontan, fără a le problematiza. […] Următorul pas, *de cele mai multe ori puternic amprentat afectiv*, este *conștientizarea comunității de origine* (mai mult sau mai puțin îndepărtate, în familia romanică sau mai adânc în timp, în familia indo-europeană – uneori încă și mai departe de atât), *a similarității lingvistice și emoționale între grupurile etnice*. Din zona lingvistică, trecerea spre depistarea *interconexiunilor culturale* se face firesc, prin figurile de stil de sorginte populară, prin imageria folclorică, proverbe, superstiții, ritualuri, tabu-uri, credințe,

prin mitologie *etc*. Astfel încât orele când au loc astfel de discuții devin și rămân unele din cele mai vioaie, interesante și puternice evenimente, care se transformă ulterior în *amintiri importante*, *semnificative*, *decisive* în *reconstruirea imaginii de sine și în construirea imaginii celuilalt,* care – lucru deja bine știut – din *străinul* devine *aproapele*. În viitorul fiecărui participant, ele vor constitui *filtre* în considerarea și evaluarea altor etnii și *bariere* împotriva generalizării pripite și a etichetării, împotriva preluării fără discernământ a prejudecăților" (Nimigean 2013: 204–205).

Profesorul, autoritate *deontică* și *epistemică* (Bochenski 1992: 49–108), în virtutea *competenței* sale *semiolingvistice*[3] (Charaudeau 1983: 91–92), *interpersonale, pragmatice și strategice*[4] (Fisher 1987: viii), depășește aceste limite, către domeniul cultural, social, ghidând studentul în direcția dezvoltării propriei *competențe comunicative*[5] (Wunderlich 1972: 64–70 *apud* Ruxăndoiu, Chițoran

---

3 Autorul situează *actul de limbaj* într-o *schemă generală*, pornind de la activitatea lingvistică și de la noțiunea de *competență semiolingvistică*. Cele trei niveluri sunt descrise astfel: « …la *compétence linguistique* … est constituée des différents ordres d'organisation de la matière langagière en ses différents appareils conceptuels: Narratif, Argumentatif d'une part, Énonciatif, Rhétorique de l'autre … *activité structurelle* et *compétence linguistique* se correspondent l'une l'autre […] Le cadre de l'activité sérielle représente le lieu de cette activité qui … oblige l'acte de langage à se signifier dans une ouverture d'intertextualité … la *compétence discursive* … est constituée d'un ensemble de contrats et stratégies … *l'activité sérielle* et *compétence discursive* se correspondent l'une à l'autre. […] Le cadre des circonstances de discours représente le lieu de l'ensemble des contraintes situationnelles qui surdéterminent pour une part l'acte de langage et contribuent à constituer celui-ci en *enjeu discursif* ; il représente également la *compétence situationnelle* qui est constituée de situations socio-langagières codifiées en *Contrat de parole* … *circonstances de discours* et *compétence situationnelle* se correspondent l'une l'autre » (Charaudeau 1983: 91, 92).

4 Din punctul de vedere al analizelor asupra *comunicării interpersonale*, aceasta este definită pe baza capacității de adaptare, în același timp, la situație și la discursul celuilalt, prin utilizarea strategiilor comunicative și de tip relațional, incluzând, aici, capacitatea de modelare și remodelare, prin discurs, a relației comunicaționale inițiale: "Every participant in the process of interpersonal communication uses strategies. The competent communicator uses strategies appropriately" (Fisher 1987: viii).

5 Întrucât noțiunea de *competență lingvistică*, propusă de gramatica generativ-transformațională, devenise una reducționistă, un număr mare de lingviști, psiholingviști și sociolingviști arată că aceasta trebuie să includă și *cunoașterea funcțională a comunicării verbale*. Prin urmare, se propune conceptul mai larg de *competență comunicativă*, care cuprinde nu doar competența gramaticală, ci și capacitatea de folosire a limbii, în situații concrete de vorbire. Cu alte cuvinte, procesul de învățare a competenței gramaticale merge mână în mână cu însușirea unor reguli care guvernează folosirea adecvată a propozițiilor, în situații date. Acest proces este determinat de experiență socială, de necesitățile sociale de comunicare. Așadar, faptul de a defini *competența* drept *cunoașterea pe care vorbitorul-ascultător o are despre limba sa*, iar *performanța,* drept *utilizarea efectivă a limbii în situații concrete* a dat naștere unor noi direcții de cercetare, prin care s-a încercat recuperarea importanței *vorbitorului-ascultător* concret, în comunicarea reală, cu datele ei impure de *performanță*. În alți termeni, este vorba despre integrarea *competenței*, în cadrul ei de manifestare: „Competența comunicativă presupune deci și însușirea capacității de a utiliza varianta lingvistică adecvată fiecărei situații de comunicare, de a stimula comunicarea

1975: 180 notă la textul autorului). Conform studiilor de specialitate, *comunicarea exolingvă*, prin contact social, rămâne o metodă de referință pe care, pentru a deveni utilizator independent, studentul trebuie să fie îndrumat să o aplice: „Învățarea, facilitată de contactul social, dezvoltă independența, cel care învață determinându-și singur strategia și tactica vorbirii pe baza materialului asimilat" (Braniște 2016: 4).

În ceea ce privește însușirea capacității de a utiliza varianta lingvistică adecvată fiecărei *situații de comunicare*, atât în corpusul nostru, cât și în alte interacțiuni neconsemnate, *idiolectul* studenților străini care sunt deja inserați în *comunitatea lingvistică* tinde, de cele mai multe ori, să înregistreze *a priori* însușirii *normei prescriptive* (prin orele de curs) variantele *normei locale* sau variantele eronate „în uz", ca în exemplele: „băiet" (pentru „băiat"), „feti" (pentru „fete"), „vreu" (pentru „vreau"), „vroiam" (pentru „voiam"), „dragele" (pentru „dragile (mele)"), „beu" (pentru „beau"). De asemenea, uneori, unii dintre studenți sunt deja familiarizați cu un număr limitat de cuvinte care aparțin *sociolectului* (de exemplu, termeni medicali)[6]. Mai mult, în studiile dedicate predării limbii române ca limbă străină, se remarcă faptul că studenții străini arată interes față de aceste forme populare și regionale, dincolo de simpla lor adoptare: „Studenții străini sunt, de cele mai multe ori, atrași de cunoașterea formelor populare și regionale ale limbii pentru că înțelegerea lor ajută la o mai rapidă adaptare la noua comunitate. Cursanții ajung chiar să realizeze comparații între situațiile nou întâlnite (odată cu asimilarea limbii române) și limba lor maternă" (Tudor 2017: 155).

- Pe direcția inițiată de către Charles Morris (Morris 1946), observate interactiv, la nivelul *actelor de discurs*, adoptând *teoria dominantelor*, *interacțiunile didactice* analizate de către noi intră în categoria discursurilor caracterizate pe dominantele *designativ, formativ, prescriptiv* (prin modul de semnificare) și *informativ, incitativ* (prin modul de utilizare).

Aceste dominante se aplică, în special, pentru prima interacțiune a corpusului nostru, cea predominant gramaticală, cu secvențe didactice explicative. În categoria discursurilor caracterizate de dominantele *formativ, evaluativ, prescriptiv* (prin

verbală, de a face comentarii asupra componentelor actului de comunicare". De asemenea, trebuie să precizăm, obiectul de studiu al etnografiei comunicării îl constituie însăși *competența comunicativă*.

6 Despre *influxul de cultură română în lume* scrie, aplicat, Irina–Marinela Deftu, *De la imperialismul cultural la imperialismul lingvistic. Interferențe lingvistice româno-coreene. Atitudini și comportamente lingvistice*, în volumul conferinței. Autoarea remarcă faptul că: „...există și pentru spațiul românesc un context și factor psihologic și sociocultural (nu atât de bine cristalizat ca cel coreean, de exemplu) prin care se exportă limba în străinătate și care determină învățarea limbii de către străini" (Deftu 2020: 91).

modul de semnificare) și *evaluativ, incitativ, informativ* (prin modul de utilizare), intră cea de-a doua interacțiune a corpusului nostru, predominant aplicativă. Astfel, cele două pot fi reprezentate astfel: interacțiunea 1: mod de semnificare: *designativ, formativ, prescriptiv* și mod de utilizare: *informativ, incitativ*; interacțiunea 2: mod de semnificare: *formativ, prescriptiv, apreciativ* și mod de utilizare: *evaluativ, incitativ, informativ.*

Aceste opțiuni se completează însă reciproc (prin semnele lor) astfel încât combinațiile realizate reușesc să ghideze „comportamentul interpreților" (Morris 1946: 73).

Toate cele amintite mai sus se aplică și *discursului didactic*, în general, cu excepția *discursurilor ceremonioase* (Nacu 2011: 159). În special, prin raportare la *hipergen* (discursul didactic), *consultația didactică* este o interacțiune complexă și, mai mult, devine, îndeosebi din partea celui care se află pe poziție de superioritate, un *discurs al performanței*; interacțiunea aceasta are loc în anumite *condiții legitime* și *cadre specifice* care solicită și verifică întregul *dispozitiv de aptitudini* ale celui care o dirijează, în toată complexitatea lor (Orecchioni 1990 (t.1): 30), mai ales, grație caracterului său aplicat.

Consultația didactică se desfășoară, punctual, aproape de ce este definit drept *conversație instituționalizată* (Frențiu 2000: 165). Interacțiunea instituționalizată respectă un anume *cadru participativ* care modelează contribuțiile participanților. Când ne referim la caracterul său *aplicat*, facem trimitere la faptul că ea este o activitate de *co-construcție*, de *co-enunțare*, ajutată de nivelul formal, de modul în care este organizat *online*, la acest nivel, întregul *eveniment discursiv*. Astfel, deși ocupând poziția „înaltă", profesorul (cel care oferă consultații) nu gestionează singur comunicarea pentru că interacțiunea se definește prin „polygestion" (t.n. *poligestionare*, Vion 2000: 130) și implică *co-acțiune*, adică *co-participare*: studentul apelează la ajutorul profesorului într-o problemă anume.

În literatura de specialitate, în atenția studiilor asupra comunicării au stat, de regulă, *consultațiile juridice* și *medicale*. Robert Vion definește însă *consultația*, intuind avatarurile acestui gen: « Nous proposons de nommer consultation toute interaction complémentaire dans laquelle l'un des protagonistes dispose d'un savoir et/ou d'un pouvoir spécialisé socialement reconnu. Celui-ci se trouve interpelé par le consultant, qui prend l'initiative de l'échange, dans le cadre de ces savoirs et de ces pouvoirs. Le consultant attend généralement un bénéfice correspondant à la levée d'un obstacle… » (Vion 2000: 130).

Întrucât acest gen îmbracă, pe alocuri, „modul de organizare" (Charaudeau 1983: 125) a discursului argumentativ, în partea aplicativă a lucrării ne propunem să surprindem cum anume *subiectul vorbitor* învestit cu *autoritate*, în aceste

cadre generice date, urmărind un anumit *script*, va transmite un *mesaj informativ și formativ* față de un destinatar individual unic, implicându-l deopotrivă afectiv, cognitiv și acțional, la nivel macro-, într-un *dialog efectiv* (sub forma sa ritualizată) sau într-o *relație dialogică*, implicită, la nivel micro- și în *mediul online*, adică un mediu mai puțin previzibil și stabil.

Vorbim despre o raportare dialogică permanentă la interlocutor și facem referire, în special, la *competența dialogică* a profesorului, în cazul *comunicării complementare*. Ne vom concentra, îndeosebi, pe modul în care profesorul verifică viabilitatea canalului și receptarea eficientă a mesajului său, chiar pe fondul situațiilor de „bruiaj”, având conștiința *performanței*, în contextul comunicării *mediate*. Va verifica, permanent, dacă așa-numitul « langage en acte” se prezintă nu doar ca interacțiune, ci și ca acțiune, ca « dire » (a transmite celorlalți anumite informații) și « faire » (a acționa asupra interlocutorului, a lumii în general, în Orecchioni 2012: 1), în aceeași măsură. Aici, vorbim, bineînțeles, despre „fapte de discurs”, deci despre inducerea unei *dispoziții acționale*, în special, în acest sens. Bineînțeles, întregul proces didactic vizează și influențarea *in fine* a viitoarelor acțiuni ale celui „format” prin limbă, prin discurs, în vederea dobândirii *autonomiei de utilizare*.

În general, inițial, astfel de *interacțiuni controlate* urmează un scenariu prestabilit care confirmă orizontul de așteptare al interactanților: un set ritualizat de schimburi inițiale de tip „salut/răspuns la salut”, numite *perechi de adiacență* ce stau sub semnul obligativității, urmate, de obicei, de *presecvențe* venite din partea studentului (în cazul *consultației didactice*, de tipul *presolicitărilor*: „voiam să vă rog să...”, *preanunțurilor* „voiam să vă anunț că...”). În interacțiunile mediate, în schimb, deși se încearcă păstrarea acestor forme inițiale instituite, verificarea canalului, atunci când apar situații de „bruiaj” devine aproape întotdeauna prezentă, sub formele: „mă auzi?”/„mă auziți?//„da↑”/„nu↑”, „mă vezi?”/„mă vedeți?// „da↑”/„nu↑”. Chiar și atunci când „bruiajul” nu există, aceste situații sunt ocurente, pe fondul caracterului convențional, asociat *cadrului de comunicare*; secvențe fatice care devin ele însele *perechi de adiacență* ritualizate, ce stau aproape sub semnul obligativității, în interacțiunile mediate: „...P: mă_auzi, da?//S: da_da_da.//P: per-fe:ct↑hai_să: fa:cem_ă: niște exerciții↑uite↑îți trimit_î: de_fapt nu↑ fac șe:r_scri:n și: lucră:m pe o fi:șă.da?/S: (gest al capului, executat pe axa verticală, cu direcția de execuție sus-jos, aprobând) ...”.

Tot în categoria secvențelor fatice inițiale intră și *preinvitațiile* de tipul „ce faci?”/„ce faceți?”/„ce mai faci?”/„ce mai faceți?”//„bine↑” care devin secvențe de tip „ancoră”, cu un potențial fatic foarte ridicat și care îndeplinesc o funcție de dezinhibare, detensionare. Uneori, pot fi identificate, la fel ca în corpusul

nostru, secvențe fatice inițiale întregi, profesorul adoptând identitatea persoanei căreia îi pasă de interlocutor, prin empatie, și continuând, abia după aceste secvențe, interacțiunea didactică propriu-zisă: „...P:„ce fa:ci?” <zâmbet>/S:„bi:ne!” <zâmbet>...”. Astfel de situații presupun o *relaxare a comportamentului de rol instituțional*, de obicei, recuperată tot fatic prin inserții de tip „status reminder” (Collett 2011: 54): „...P:„...ce_ai făcut_ă: <zâmbet sigilat>[...]ai_re-capitula:t ve:rbul?...”. În corpusul referință, această întrebare apare, așadar, ca „un factor al coeziunii” (Ruxăndoiu 1999: 62), facilitând legătura între discursul inițial și cel de bază, îmbrăcând forma strategică a *„ofertei” de a consolida anumite informații*.

Mai mult, în unele situații, interacțiunea inițială declanșează de la sine secvențele metadiscursive. Astfel, în interacțiunea 1, din corpusul nostru, studentul intră în detalii (*secvență fatică de tranziție*[7], în Săftoiu 2009); în timp ce acesta relatează activitățile sale, din ultima perioadă; utilizând strategic această situație, aparent a-didactică, profesorul identifică primele „ancore”, primele disfuncționalități, pentru inițierea interacțiunii aplicate, ca în exemplul: „...S: foa:rte_ apartame:nt↑[...]și:// [P: a-șa:↑ <zâmbet> FOARTE MU:LTE_apartame:nte_da?foarte_ mu:lte apartamente.//S: da↑foa:rte_multe↑(mișcare scurtă a capului, pe axa verticală, cu direcția de execuție sus-jos, plecând privirea și revenind)...” (alături de explicațiile metalingvistice și metadiscursive).

Efortul cooperativ („cooperative effort”, în Grice 1967: 45) depus pentru stabilirea si menținerea contactului cu interlocutorul este însă în interacțiunea didactică, permanent și aproape mereu exprimat. Orice interacțiune didactică are în componenta sa *secvențe metadiscursive*. Particularitatea *consultației didactice* provine tocmai din însăși finalitatea ei: constatarea disfuncționalității și rezolvarea ei prin aceste *secvențe metadiscursive*, explicative, ale sensului, inițial, la solicitarea studentului. Prin urmare, *secvențele fatice de tranziție* apar alături de secvențele „meta-”, iar uneori, în verificarea codului, spre exemplu, prin întrebări de tipul: „înțelegi?”, „știi?”, profesorul reușește și să atragă atenția studentului, ele îndeplinind, prin urmare, și un rol fatic.

În exemplul de mai sus, acest rol îl joacă elementul interogativ „da?”, marcă pragmatică, care face deopotrivă apel la fondul comun de cunoștințe dobândite anterior. Elementul interogativ este precedat de marca confirmativă „așa↑”, prin care sunt confirmate și întărite metadiscursiv și prin *gesturile coverbale*: atât cele spuse cât și atenția care îi este acordată studentului, încurajându-l să mențină *rolul interlocutiv* și pregătind propria *intervenție reparatoare* (*metalingvistică*).

[7] Autorul elaborează un studiu prin care urmărește delimitarea unei *secvențe fatice de bază* care, alături de discursul fatic periferic (secvențele fatice inițiale și finale), pot alcătui „conversația integral fatică”, (p. 49).

Elementul interogativ „da?” este utilizat și de către student, atunci când simte nevoie să verifice utilizarea corectă a codului (aici, forma de participiu a verbului), ca marcă pragmatică de solicitare a confirmării și, implicit, a acordului de a continua: „...S: [...] ie:ri am fă   făcu:t_am făcut_da?(ridicând capul și orientând privirea către ecran)//[P: (mișcări scurte ale capului, pe axa verticală, cu direcția de execuție sus-jos, confirmativ)...”. Semnalul nonverbal venit din partea profesorului îl încurajează să continue, validând utilizarea corectă a codului, ca și în exemplul:

„...S: am bă:ut o ca-fea↑//P: a-șa:?+// S: și: am //[P: **(gest al capului, executat pe axa verticală, cu direcția de execuție sus-jos, aprobând)** // S: mân-ca:t ...”. Utilizarea lui „a-șa:?+”, pe un ton ascendent terminal scoate în evidență dorința profesorului de a stimula, de a încuraja studentul să continue intervenția atunci când acesta transmite semnale ale ezitării, ce trădează nesiguranță. La fel ca în exemplul precedent, marca „așa” este înlocuită, uneori, prin gesturi substitutive, de obicei: *mișcarea capului, pe axa verticală, cu direcția de execuție „sus-jos”*. În interacțiunea 2, intervenția studentului este încurajată și printr-un act expresiv de tip „recompensă”: „...S: flo:ri albas   al-ba alba:stre↑//P: a-șa: bra:vo↑alba:stre. bu:n. a do:ua ima:gine?...”. La polul opus, erorile sunt semnalate prin marca dialogică care marchează dezacordul, iar comentariul metalingvistic apare precedat de marca fatică, după cum este cazul, în exemplul: „...S: bea:u//[P: da:r_a-te:nție↑acesta este prezent↑...”.

Secvențele fatice finale, în interacțiunea didactică mediată de calculator, includ și *presecvențe* și/sau *semnale de încheiere* a schimbului precum „bine”/„bun”, în exemplul următor, alături de *schimbul ritual final*: „...P: [...] bi:ne↑bu:n_păi vor-bi:m. succe:s↑spo:r_la treabă:↑<zâmbet>//[S: bi:ne↑mulțumesc_frumo:s(gest al mâinii drepte, salut cu palma mâinii deschisă, orientată către ecran)//P: succes↑// S: mulțumesc_mu:lt_o sea: o zi: bu:nă↑//P: <zâmbet>...” sau „...P: bine_uite↑voi salva: [...] și îți trimi:t”// [...] „P: bi:ne//S: trimite:ți↑P: sta:i puți:n. [] imedia:t↑[...]”//„S: mulțume:sc mu:lt↑//P: numai bi:ne↑//S: la_revede:re↑...”.

Tăcerea, notată [], apare alături de marca „uite” care dobândește, în această situație, *caracter fatic* (prin diminuarea sensului lexical de bază și, prin aceasta, prin pierderea *funcției deictice*): aici, marca atrage atenția interlocutorului asupra acțiunii ce urmează a fi îndeplinită, în cazul nostru, de către profesor, fără ca studentul să aibă acces, vizual, la aceasta. De asemenea, atrage atenția asupra încheierii interacțiunii, anunțând-o. În exemplul de mai sus, putem identifica, de asemenea, în schimbul final, și un *gest coverbal* social și convențional ce are, în acest context, un rol fatic și metalingvistic însoțind un *act verbal expresiv* de mulțumire.

Activitatea discursivă a profesorului este permanent orientată către studentul din „fața” sa. În virtutea caracterului normativ constitutiv al discursului didactic,

verificarea permanentă a codului implică, în predarea limbii române, ca limbă străină, interes și atenție sporite nu doar pentru *cuvintele prin care* se comunică, ci și pentru *eficiența cu care* primește interlocutorul mesajul, prin *canalul de comunicare*. În general, profesorul este interesat să verifice permanent implicarea totală a studentului, să explice, să reformuleze, să utilizeze emfaza, să corecteze. *Consultația didactică*, în special, se construiește pe *secvențe metadiscursive* repetate care apar alături de *inserții/secvențe fatice*, *mărci pragmatice*, care îndeplinesc roluri multiple dincolo de simpla verificare a codului. În interacțiunile mediate de acest gen, dorința profesorului de a se asigura cu privire la eficiența mesajului său provine întocmai de la conștientizarea faptului că există anumite *slăbiciuni* ale *modelului ideal de comunicare*, mai ales în acest context, *efortul cooperativ* fiind dublat, în respectarea principiilor generale discursive: *cooperare, pertinență, sinceritate*.

Bibliografie

1. Amossy 2010: Ruth Amossy, *L'argumentation dans le discours*, 3eédition, Cursus Lettres, Paris, Armand Colin, 2010.
2. Austin 2005: J.L. Austin, *Cum să faci lucruri cu vorbe*, traducerea în românește de Corneanu Sorana, Pitești, Editura Paralela 45, 2005.
3. Bochenski 1992: J. M. Bochenski, *Ce este autoritatea?*, traducere din germană de Thomas Kleininger, București, Editura Humanitas, 1992.
4. Braniște 2016: Ludmila Braniște, *Rolul dezvoltării competenței comunicative în procesul de predare/învățare a limbii române ca limbă străină*, în „Studii și cercetări științifice. Seria filologie 35”, 2016, p. 51–57 https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=474277
5. Charaudeau 1957: Patrick Charaudeau, *Langage et discours. Éléments de semio-linguistique. Théorie et pratique*, Paris, Hachette, 1957.
6. Collett 2011: Peter Collett, *Cartea gesturilor. Cum putem citi gândurile oamenilor din acțiunile lor*, traducere din engleză de Alexandra Borș, București, Editura Trei, 2011.
7. Deftu 2020: Irina Marinela Deftu, *De la imperialismul cultural la imperialismul lingvistic. Interferențe lingvistice româno-coreene. Atitudini și comportamente lingvistice, în* „Discurs polifonic în româna ca limbă străină (RLS)”, Cluj-Napoca, 2020.
8. Fisher 1987: B. Aubrey Fisher (University of Utah), *Interpersonal Communication. Pragmatics of Human Relationship*, New York, Random House, 1987.
9. Frențiu 2000: Luminița Frențiu, *Strategii de comunicare în interacțiunea verbală*, Timișoara, Editura Mirton, 2000.
10. Goffman 1971: Erwing Goffman, *Relations in public: Microstudies of the public order*, New York, Basic Books, 1971.

11. Grice 1967: H.P Grice, *Logic and Conversation*, Harvard, Harvard University, 1967.
12. Hoarță-Cărăușu: Luminița Hoarță Cărăușu (coordonator), *Corpus de limbă vorbită actuală nedialectală*, Iași, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2013.
13. Ruxăndoiu, Chițoran 1975: Liliana Ionescu-Ruxăndoiu, Dumitru Chițoran, *Socio-lingvistica. Orientări actuale*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1975.
14. Ruxăndoiu 1999: Liliana Ionescu-Ruxăndoiu, *Conversația. Structuri și strategii*, București, Editura All Educational, 1999.
15. Orecchioni 2012: Catherine Kerbrat-Orecchioni, *Les actes de langage dans le discours. Théorie et foctionnement. Cursus*, sous la direction de Henri Mitterand, Paris, Armand Colin, 2012.
16. Orecchioni 1990: Catherine Kerbrat-Orecchioni, *Les interactions verbales*, tome 1, Paris, Armand Colin, 1990.
17. Maingueneau 2009: Dominique Maingueneau, *Les termes clés de l'analyse du discours*, Nouvelle Édition Revue et Augmentée, Paris, Éditions du Seuil.
18. Mocanu 2004: Virgil Mocanu, *Psihosociologie și paremiologie*, Bacău, Editura Casa Scriitorilor, 2004.
19. Morris 1946: Charles Morris, *Signs, language and behavior*, University of Chicago, New York, Prentice-Hall, 1946.
20. Nacu 2011: Alina Ana Prisacariu (Nacu), *Ipostaze ale discursului Universitar*. Teză de doctorat, Suceava, Universitatea „Ștefan cel Mare”, 2011.
21. Nimigean 2013: Gina Nimigean, *Transferul limbii române în intenția multilingvismului promovat prin Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi*, studiu în Revista „Limba Română” Nr. 1–4, anul XXIII, 2013, Chișinău, format PDF, p. 201–211, *cf.:* http://limbaromana.md/numere/d31.pdf, http://limbaromana.md/index.php?go=articole&n=2259, http://limbaromana.md/index.php?go=numar&n=53.
22. Săftoiu 2009: Răzvan Săftoiu, *Discursul fatic: un ritual interacțional*, București, Editura Universității din București, 2009.
23. Searle 1983: John R Searle, *Speech acts, An essay in the philosophy of language,* Cambridge, Cambridge University Press, reprinted 1983.
24. Tudor 2017: Carmen Livia Tudor, *Elemente de limbaj popular/regional în predarea limbii române ca limbă străină,* în volumul „Educație, știință și tehnologie în învățământul medical”, Ediția a-XVII-a, Iași, Editura „Gr. T. Popa”, U.M.F., 2017, p. 154-157.
25. Vernant 1997: Denis Vernant, *Du discours à l'action. Études pragmatiques,* Paris, Presses Universitaires de France, 1997.
26. Vion 1992: Robert Vion, *La communication verbale-analyse des interactions*, Paris, Hachette Supérieur, 1992.

Paradigme încrucișate. Pronumele în tabele dedicate RLS

Daniela Kohn*

Abstract. *Crossed Paradigms. Pronouns in Charts as Regards RFL.* The richness of forms, needed to express as univocally as possible that element the pronoun, pronominal adjective respectively, substitutes or evokes in a given context (and in order to be able to get into multiple syntactic relations) can sometimes create difficulties in understanding and use to the individuals studying Romanian as a foreign language (RFL). The chart is the one tool coming to the rescue in so many moments of the learning process, by including the synthesis of the whole paradigm of a subclass of pronouns or pronominal adjective. Charts are displaying morphological forms, which are different depending on gender (third-person), number, case (grammatical categories common to that of the noun) and person (grammatical category common to that of the verb). However, such differences are not present to all types of pronouns. Organizing such forms in charts assumes as regards RFL a compromise between the rigorousness of the linguist/grammarian, striving to build a flawless grammatical chart and that of the RFL methodic specialist, aiming for functionality. What chart type is the most suitable for dynamic learning in case of RFL? How can it be drawn so that it encompasses both theoretical accuracy and mnemonic efficiency?

Keywords: *RFL, textbook, charts, grammar, personal pronoun, possessive pronoun, grafic design, mnemonics*

1. Introducere

Învățarea unei limbi străine presupune un progres, o dezvoltare a competenței de comunicare „bazată pe exploatarea mijloacelor lingvistice" (CECR 2003: 15). Competența lingvistică cuprinde, pe lângă cunoștințe și deprinderi lexicale și fonetice, stăpânirea regulilor sintactice, jonglarea cu tot mai multe și mai complexe relaționări ale cuvintelor pentru a construi, la cel mai înalt nivel al competenței lingvistice, discursul elevat. Iar „perfecționarea în materie de gramatică înseamnă însușirea treptată a regulilor secundare, prin care se asigură atât corectitudinea deplină, cât și îmbogățirea și nuanțarea exprimării din punct de vedere gramatical."

* Disciplina de Limbi Moderne și Limba Română în cadrul Universității de Medicină și Farmacie „Victor Babeș" din Timișoara, România.

(Avram 1997: 21). În cazul învățării RLS[1], cunoștințe legate de pronumele personal cu toată paradigma sa și de adjectivul pronominal posesiv[2], cele două teme ce ne interesează aici, sunt însușite în diferite etape ale procesului de învățare, de la nivelul A1 până la nivelul B2 (vezi reperele pentru descrierea nivelurilor de competență lingvistică în cazul RLS: Platon *et alii* 2014 sau Kohn *et alii* 2018). Obiectul acestei lucrări îl reprezintă tabelul final, complet al celor două clase lexico-gramaticale, tabelul ce conține întreaga paradigmă, cel la care se poate recurge în timpul procesului de asimilare a formelor, dar și la finalul său.

„Pronumele și adjectivele pronominale reprezintă o clasă închisă de forme (care, în general, nu se îmbogățește cu alți termeni)…” (GBLR 2010: 99). A le așeza pe acestea într-un tabel nu ar trebui să pună probleme nici lingvistului și nici metodicianului RLS. Însă teoriile lingvistice și metodica predării limbilor străine fac ca permutările în ordonarea tabelelor să fie numeroase. Ce variantă pare astăzi a fi cea mai potrivită în cazul RLS? Autorii de manuale aleg din bazinul de tabele existente în gramatici sau propun soluții inedite. În lucrarea de față vor fi analizate din această perspectivă tabelele pronumelui personal și cele ale adjectivului pronominal posesiv. Care tabel este cel mai potrivit pentru învățarea dinamică a limbii în cazul RLS? Cum poate fi el desenat astfel încât să includă acuratețea teoretică și soluția mnemonică?

În ceea ce privește ordonarea formelor în tabele, cazul pronumelui personal este unul special prin lipsa formelor proprii pentru genitiv, persoana 1 și a 2-a, singular și plural, iar paradigma adjectivului pronominal posesiv este defectivă la persoana a 3-a plural, mai mulți posesori, unul sau mai multe obiecte posedate, consideră majoritatea lingviștilor. Apelul, în cazul pronumelui personal, la paradigma adjectivului pronominal posesiv și invers, pune cele două tabele într-o relație de interdependență, iar aceasta ar putea avea efectul unei lipse de claritate, de confuzie în cazul celui care învață RLS. Alegem tabelul ce rămâne cu spații necompletate pentru genitiv, persoana 1 și a 2-a, singular și plural, așa cum preferă în general lingvistul sau importăm formele utilizate în aceste cazuri dintr-un alt tabel pentru a-i ușura învățarea RLS celui care se află în această situație? Cum poate acest tabel nou creat să îmbine informațiile teoretice, dar, în același timp, să fie și ușor de înțeles?

Vom prezenta în continuare tipurile de tabele ce conțin formele pronumelui personal și ale adjectivului pronominal posesiv în diferite gramatici sau manuale

[1] româna ca limbă străină

[2] Ne vom referi în această lucrare la clasa lexico-gramaticală a adjectivului pronominal posesiv în accepțiunea GBLR (2010: 121).

de RLS, o încercare de a explica compoziția lor, urmând să propunem soluții pentru dilema anunțată.

2. Tabele sub lupă

2.1. Pronumele personal în tabele

Formele morfologice ale pronumelui personal, diferite în funcție de gen (la persoana a 3-a), număr, caz (categorii gramaticale ce sunt comune cu cele ale numelui) și persoană (categorie gramaticală comună cu cea a verbului), toate trebuie să își găsească locul într-un tabel dedicat. Tabelele gramaticale, deși cuprind, cum este cazul pronumelui, un număr neschimbat de forme, s-au modificat de-a lungul timpului, ele fiind expresia, printre altele, a teoriilor lingvistice ce au marcat perioada apariției lor. Genul pentru persoana a 3-a, numărul, cazul și persoana, toate trebuie să își găsească locul în capul tabelului, orizontal sau vertical. Pentru cel care învață RLS, și nu numai, este important ca informația din tabel să-i confirme rapid ceea ce știa deja sau să-l îndrume fără efort spre forma pe care o caută. Această cerință/nevoie a utilizatorului devine o obligație pentru autorii de manuale de RLS.

Gramatica Academiei (GA) din 1963 oferă un tabel al pronumelui personal pornind de la categoria persoanei. Pentru fiecare persoană gramaticală în parte este alcătuit un tabel distinct. Persoana 1 și a 2-a au aceeași construcție: orizontal numărul, vertical cazul (N, G, D acc., neacc., A acc., neacc.). Pentru genitiv, se menționează deja în textul ce precedă tabelul, nu există forme pentru persoana 1 și a 2-a: „În locul acestor forme se întrebuințează pronumele sau adjectivul posesiv." (GA 1963: 137). Persoana a 2-a are, în plus față de celelalte, forme de vocativ. Persoana a 3-a vine cu forme suplimentare pentru masculin și feminin, neutrul nefiind trecut în tabel. Se menționează doar că el preia forma masculină la singular și pe cea feminină la plural. Tabelul are nevoie, prin urmare, de explicații suplimentare, ajutătoare. Aproape 20 de ani mai târziu, Ion Coteanu păstrează ordinea tradițională a cazurilor, întâlnită și în GA din 1963: N/G/D/A (pe verticală), alăturând pe orizontală formele pentru cele trei persoane, urmată de diferențele după gen și număr, forma lungă și scurtă (Coteanu 1982: 126). Se creează astfel numeroase spații goale suplimentare ce mai degrabă încarcă tabelul, decât să-l facă mai ușor de înțeles, forme neaccentuate fiind doar pentru dativ și acuzativ. În comparație, în tabelul pronumelui personal din gramatica lui I. Iordan (1946: 130), autorul elimina complet spațiile goale. Genitivul la persoana 1 și a 2-a lipsește din tabel, el apare doar la persoana a 3-a, acolo unde există forme proprii pronumelui personal.

Identitatea formelor substantivului la nominativ și acuzativ, respectiv la genitiv și dativ dictează mai nou, printre altele[3], ordonarea în tabel a cazurilor după cum urmează: N/A, G/D, separat formele de vocativ. Această structură este întâlnită în tabelele ce conțin flexiunea substantivului în GBLR (2010: 58), de exemplu, iar ordinea N/A/G/D rămâne și în cazul tabelelor referitoare la pronume (personal, în acest caz – GBLR 2010: 104). Identitatea formelor N=A și G=D nu este întâlnită, însă, și în cazul pronumelui personal. Clasa pronumelui personal cuprinde „forme supletive (care nu au o rădăcină lexicală comună)" (GBLR 2010: 100), forme diferite de cele de nominativ pentru acuzativ la persoanele 1 și a 2-a singular sau pentru dativ la persoanele 1 și a 2-a, singular și plural (GBLR 2010: 106, vezi și Avram 1986: 155). Aceste diferențe fac deja necesară regândirea tabelului desenat pentru a cuprinde paradigma substantivului, structura acestuia neputând fi aplicată aidoma în cazul pronumelui.

În GBLR se recurge la modificarea ordonării cazurilor pe verticala tabelului, dar se păstrează pe verticală și distincția forme accentuate/neaccentuate la acuzativ și dativ, exact ca în tabelul din GA (1963: 137). Atât ordonarea în tabel N/G/D/A, cât și N/A/G/D lasă să apară în mijlocul tabelului spații goale la genitiv. „Pronumele personale nu au formă de genitiv la persoanele 1 (sg. și pl.) și a 2-a (sg. și pl.). Cu valoarea genitivului se folosește adjectivul pronominal posesiv, care se acordă în gen și în caz cu nominalul reprezentând obiectul posedat [...]. Formă de genitiv (omonimă cu cea de dativ) au numai pronumele de persoana a 3-a sg. și pl., care nu se acordă cu nominalul desemnând obiectul posedat [...]." (GBLR 2010: 106) Această distincție lasă tabelul pronumelui personal cu spații neocupate la genitiv persoana 1 și a 2-a, singular și plural.

Lipsa formelor de genitiv din tabelul dedicat pronumelui personal rămâne, de exemplu, la I. Coteanu, neexplicată, ceea ce ar ridica o serie de întrebări celui care învață limba română ca limbă străină (subiectul este tratat separat în capitolul dedicat pronumelui posesiv – Coteanu 1982: 141). De asemenea, notarea în tabel în toate gramaticile doar a genurilor masculin și feminin, dar nu și neutru, presupune cunoașterea regulii: neutru singular = masculin singular și neutru plural = feminin plural.

D. Irimia este printre puținii lingviști care admite pentru persoanele 1 și a 2-a așa-zisele forme posesive ca fiind, de fapt, și forme ale pronumelui personal, genitivul fiind „cazul raportului de posesie" (Irimia 1997: 102), iar posesia fiind și „conținutul semantic definitoriu al pronumelui posesiv" (Irimia 1997: 102).

---

[3] Vezi și Daniela Kohn 2013–2014: *Tabellarium sau valoarea sintezei în predarea limbilor străine. Un studiu comparativ român-german*, în „Analele Universității de Vest din Timișoara", seria *Științe filologice*, Timișoara, LI–L2, nr. 51–52, p. 101–109.

Astfel, paradigma pronumelui personal este completă în viziunea lui D. Irimia (1997: 104). Dacă formele pe care lingvistul le include pentru genitiv în tabelul pronumelui personal sunt sau nu pronume personale nu este tema acestei lucrări.

Tabelul ce conține paradigma pronumelui personal în manualele de RLS sau în gramaticile dedicate celor care învață RLS are, în general, structurări similare celor din gramaticile pentru vorbitorii nativi, în funcție de perioada în care acestea au fost concepute. În manualele din anii `80 întâlnim ordonarea în tabel existentă și în majoritatea gramaticilor: pe orizontală apar persoana și numărul, iar pe verticală, cazul N/G/D/A (vezi Brâncuș *et alii* 1982: 351 sau Cazacu *et alii* 1981: 424).

În manualele recente se observă reordonarea în tabel: pe orizontală apare cazul N/A/D/G/V, iar pe verticală, persoana și numărul (vezi, de exemplu, Kohn 2012: 111). Unii dintre autori preferă să nu treacă deloc în tabel genitivul, manualul fiind gândit doar pentru nivelurile A1 și A2 de competență lingvistică (vezi Martinaș 2016: 149 sau Cojocaru 2003: 59). De reținut este faptul că, indiferent de ordonarea în tabel, spațiile ce ar trebui să cuprindă formele genitivului rămân necompletate, iar tabelele nu au explicații suplimentare ce l-ar putea orienta pe cel ce învață RLS în privința formelor la care acesta ar trebui să recurgă în cazul în care ar avea nevoie, de exemplu, de o formă de genitiv, persoana 1, singular.

2.2. Adjectivul pronominal posesiv în tabele

În „completarea" tabelului pronumelui personal este indicat în gramatici adjectivul pronominal posesiv, o clasă gramaticală ce vine cu propriile specificații. Nici acesta din urmă nu se bucură de o paradigmă completă. Spațiile neocupate în tabel în cazul adjectivului pronominal posesiv le întâlnim la persoana a 3-a, mai mulți posesori.

Tabelul adjectivului pronominal posesiv are cerințe suplimentare față de clasa pronumelui, deoarece „posesivul variază morfologic în funcție de (a) cazul și persoana posesorului și numărul de posesori și de (b) genul obiectului posedat și numărul de obiecte posedate." (GBLR 2010: 122), iar, ca orice adjectiv variabil, se acordă în gen, număr și caz cu nominalul ce exprimă obiectul posedat. În GBLR, în tabelul cu formele adjectivului pronominal posesiv, se renunță la includerea pronumelui semiindependent *al* alături de posesiv. Apar, însă, de data aceasta, toate cele trei genuri, inclusiv neutrul, comparativ cu pronumele personal unde acesta nu apărea. Identitatea de forme pentru nominativ și acuzativ, pe de o parte, și genitiv/dativ, pe de altă parte, face ca tabelul să fie diferit construit de cel al pronumelui personal. Și diferențierea între forme în funcție de cazul și

persoana posesorului, de numărul de posesori și de obiecte posedate, respectiv de genul obiectului posedat, contribuie la regândirea grafică a tabelului.

Spațiile libere datorate paradigmei defective (pentru persoana a 3-a, mai mulți posesori, unul sau mai multe obiecte posedate) ajung grafic de data aceasta în extremitatea tabelului (GBLR 2010: 122). Cum se explică însă aceste „spații libere”? „La persoana a III-a plural pronumele posesiv nu are forme proprii, deoarece vechile forme moștenite din latină, existente încă în limba secolelor al XVI-lea și al XVII-lea și omonime cu cele de singular, au fost părăsite treptat de către vorbitori. În locul lor s-a folosit și se folosește și azi *forma invariabilă de genitiv* **(al) lor** *a pronumelui personal* de persoana a III-a plural.” (Constantinescu-Dobridor 1996: 152). Formele de persoana a 3-a, mai mulți posesori și unul sau mai multe obiecte posedate, sunt suplinite de forma pronumelui personal în genitiv, *lor*. Această formă, însă, așa cum se menționează în GBLR, nu distinge genul obiectului posedat, dar nici numărul acestuia, am adăuga noi: *băiatul/fata/ /băieții/fetele* ***lor*** (GBLR 2010: 123). Formele de persoana a 3-a singular se utilizează pe lângă posesiv, ele distingând „genul posesorului, însă nu și pe cel al obiectului posedat (*băiatul/fata//băieții/fetele* ***lui/ei***)” (GBLR 2010: 123). Remarcăm că nici în acest caz formele pronumelui posesiv nu disting numărul obiectului posedat. Trăsătura adjectivală a posesivului este aceea de a se acorda „**în gen**, **în număr** și **în caz** cu nominalul care exprimă obiectul posedat și manifestă omonimiile de gen obișnuite: când obiectul posedat este la singular, neutrul este omonim cu masculinul, iar când obiectul posedat este la plural, neutrul este omonim cu femininul.” (GBLR 2010: 123). Această trăsătură adjectivală nu apare în cazul formelor împrumutate din paradigma pronumelui personal. Ion Coteanu, ce distingea între pronume posesiv și adjectiv pronominal posesiv, considera că „pronumele posesiv nu are genitiv-dativ decât în mod excepțional și numai în limbajul popular și familiar [...]” (Coteanu 1982: 140). Ca adjectiv, însă, posesivul are forme de genitiv-dativ: *mele, tale, sale, noastre, voastre*. *Lui, ei* și *lor*, remarcă lingvistul, „nu se acordă în număr și gen cu substantivul ca adjectivul posesiv. În concluzie, **lui**, **ei**, **lor** rămân totdeauna pronume.” (Coteanu 1982: 141). Acceptând atât existența pronumelui posesiv, cât și pe cea a adjectivului pronominal posesiv, I. Coteanu, întocmai ca și M. Avram (1986: 171–172), introduce în tabelul dedicat pronumelui posesiv și formele preluate din paradigma pronumelui personal *lui, ei* și *lor*, alături de cele posesive *său, sa, săi, sale*.

În manualele de RLS atenția se îndreaptă mai întâi înspre introducerea formelor gramaticale în funcție de frecvența lor în limbajul de zi cu zi și de abia ulterior, la un alt nivel al competenței lingvistice, asupra bogăției acestora. Astfel, în *RLS. Manual de limba română ca limbă străină. A1–A2* (Platon *et alii* 2012:

127) sau în *Puls. Manual de limba română ca limbă străină* (Kohn 2009: 115) autoarele optează la nivelurile A1–A2 pentru introducerea formelor *lui, ei* și *lor* ca pronume/adjective pronominale posesive, persoana a 3-a. Un avantaj al utilizării acestor forme este faptul că ele nu se schimbă în funcție de genul și numărul obiectului posedat, o caracteristică importantă la acest nivel al competenței lingvistice, făcându-le astfel mai ușor de reținut. De asemenea, tabelul este complet, nu rămâne cu spații necompletate, în orice context sintactic putând fi aleasă forma gramaticală potrivită. Cunoașterea celor trei forme înlesnește învățarea atunci când apar și în alt context. Suprapunerea formelor funcționează ca un lanț mnemonic, informația nouă construindu-se pe ceva deja știut. Reducerea formelor gramaticale introduse în primele faze ale învățării face ca acestea să fie mai bine fixate în momentul în care li se alătură mai târziu tabele/cunoștințe tot mai complexe.

C. Martinaș preferă, în manualul de RLS elaborat, să ofere pentru persoana a 3-a singular formele *său, sa, săi, sale* și, între paranteze, *lui*/*ei*, iar pentru plural, forma *lor* (Martinaș 2016: 150). Din prezentarea grafică a tabelului nu reiese diferența între aceste forme, faptul că unele dintre ele sunt „împrumutate" dintr-un alt tabel. Oarecum similară este și situația în manualul Eugeniei Tănăsescu. Aici nu apar deloc formele *lui* și *ei* în tabelul dedicat adjectivului posesiv, dar întâlnim forma *lor* pentru plural (Tănăsescu 2001: 124). Paradigma nu este lăsată astfel să fie defectivă. R. Suciu și V. Fazakaș completează de asemenea tabelul posesivului cu formele *lui, ei, lor* și între paranteze pentru singular *său, sa, săi, sale* (Suciu, Fazakaș 2006: 197), remarcând că ultimele forme amintite sunt „utilizate mai mult în scris" (Suciu, Fazakaș 2006: 152).

Moldoveanu-Pologea se rezumă la a oferi doar variantele *său, sa, săi, sale* în tabelul pronumelui și adjectivului posesiv, nicio variantă pentru plural, persoana a 3-a, făcând astfel abstracție de uz. În notă la tabel apare remarca autoarei: „Formele *(al) lui, (al) ei, (al) lor* nu sunt considerate pronume posesive, ci pronume personale." (Moldoveanu-Pologea 2010: 138). Nu este sigur că cel care învață RLS știe ce să facă cu această informație. Brâncuș, Ionescu și Saramandu păstrează de asemenea acurat tabelul pronumelui și adjectivului posesiv, fără „infiltrații" din zona pronumelui personal, dar oferă imediat și un tabel dedicat pronumelui personal cu valoare posesivă ce conține cele trei forme *lui, ei, lor* (Brâncuș *et alii* 1982: 354). Similară este și abordarea autoarelor de manual M. Caragiu-Marioțeanu și E. Savin. Formele *său, sa, săi, sale* pentru persoana a 3-a singular sunt în tabel, pluralul oferind doar forme pentru persoanele 1 și a 2-a. Forma *lor* pentru persoana a 3-a plural apare menționată doar sub tabel (Caragiu-Marioțeanu, Savin 1999: 112).

O grafică interesantă a adjectivului pronominal posesiv într-o gramatică dedicată RLS o oferă D. Cojocaru (2003: 73). Formele din paradigma pronumelui personal *lui, ei, lor,* ce sunt utilizate și în contextele adjectivului pronominal posesiv, sunt trecute în finalul tabelului, marcate diferit, pe fond gri, dar în imediata apropiere a zonei în care apar spațiile libere pentru persoana a treia plural, echivalentul englezescului *their,* plural, sau *his/her*, singular. Astfel, se aduc la îndemâna utilizatorului formele la care poate și trebuie să apeleze.

3. Tabele încrucișate

Prezentarea tabelelor ce conțin paradigmele pronumelui personal și ale adjectivului pronominal posesiv scoate în evidență interdependența acestora. Gramaticianul lasă în general cele două tabele cu spații necompletate, paradigmele fiind considerate defective, făcând mereu trimitere către celălalt/alt tabel în textul explicativ ce însoțește tabelul discutat.

În cazul RLS se preferă, în general, ca tabelele gramaticale concepute de autorii manualelor să conțină cât mai mult din informația necesară utilizatorului, astfel încât acesta să poată cuprinde dintr-o privire întreaga paradigmă. Un text explicativ, ce ar însoți tabelul, ar fi privit, poate, ca balast. Apare, de aceea, încercarea de a spune cât mai multe prin tabelul însuși.

Se prefigurau, poate, din comentariul de mai sus, două soluții pe care le are la îndemână metodicianul RLS în cazul prezentării tabelelor pronumelui personal și ale adjectivului pronominal posesiv. Mai întâi, există varianta redesenării tabelelor din gramatici, astfel încât ele să fie cât mai ușor de urmărit. Păstrând regulile grafice pentru tabele în întreg manualul/materialul didactic de RLS propus (de exemplu, păstrarea ordinii cazurilor, păstrarea capului diferitelor tabele pe verticală și orizontală etc. în tot manualul), se activează un model în mintea celui ce privește/analizează tabelul. El recunoaște structura și se poate concentra mai bine pe conținut, nefiind obligat mereu să studieze mai întâi organizarea materialului lingvistic. În cazul celor două tabele în discuție, cel ce conține formele pronumelui personal și cel al adjectivului pronominal posesiv, se pot construi tabelele astfel încât spațiile libere să ajungă în una dintre extremități. Formele ce nu sunt considerate de lingviști ca făcând parte dintr-o paradigmă sau alta, dar la care se apelează în uz, pot fi trecute lângă tabel, în dreptul spațiilor libere. Cel ce învață RLS are astfel soluția pe care o caută în imediata apropiere. Iar multe explicații suplimentare ar fi superflue. Propunem, așadar, o variantă posibilă a celor două tabele cu elementele ce țin de cealaltă paradigmă marcate pe un fond diferit și

cu litere într-o altă nuanță. Ele pot fi ușor îndepărtate în cazul în care se dorește refacerea tabelului din gramaticile consacrate (vezi Tabel 1).

Tabel 1

Pronumele personal

		nominativ	acuzativ		dativ		genitiv	adj. pron. pos.
			acc.	neacc.	acc.	neacc.		
sg.	I	eu	mine	m(ă)	mie	(î)mi	-	← meu, mea, mei, mele
	II	tu	tine	te	ție	(î)ți	-	tău, ta, tăi, tale
	III	el/ea	el/ea	(î)l/o	lui/ei	(î)i	lui/ei	
pl.	I	noi	noi	ne	nouă	ne, ni	-	← nostru, noastră, noștri, noastre
	II	voi	voi	vă	vouă	v(ă), vi	-	vostru, voastră, voștri, voastre
	III	ei/ele	ei/ele	(î)l/le	lor	le, li	lor	

Adjectivul pronominal posesiv

posesor		obiect posedat								
		nominativ/acuzativ				dativ/genitiv				
		sg.		pl.		sg.		pl.		
		m /n	f	m	n/f	m/n	f	m	n/f	
sg.	I	meu	mea	mei	mele	meu	mele	mei	mele	
	II	tău	ta	tăi	tale	tău	tale	tăi	tale	
	III	său	sa	săi	sale	său	sale	săi	sale	
		lui/ei	lui/ei	lui/ei	lui/ei	lui/ei	lui/ei	lui/ei	lui/ei	← pron. pers.
pl.	I	nostru	noastră	noștri	noastre	nostru	noastre	noștri	noastre	
	II	vostru	voastră	voștri	voastre	vostru	voastre	voștri	voastre	
	III	lor	lor	lor	lor	lor	lor	lor	lor	← pron. pers.

O altă variantă a construcției celor două tabele în discuție ar fi încrucișarea lor, permițând prezența unor forme dintr-un tabel să apară în celălalt acolo unde se recurge, de fapt, în uz la formele respective. Prezența „fantomatică” a acestor forme importate trebuie sau poate fi semnalată grafic. La un prim nivel de lectură ele ar fi văzute ca forme la care vorbitorul trebuie să recurgă, dar, în același timp, semnalarea grafică face posibil un al doilea nivel de lectură, mai profund, mai avizat (vezi Tabel 2). În tabelele propuse aici sunt marcate prin fond colorat zonele ce intră în relație. Utilizarea exemplificativă a formelor din tabele în propoziții, fraze, text pot înlocui explicațiile stufoase și neavenite în cazul învățării RLS, fără a avea un efect de înstrăinare pentru cel care dorește să le înțeleagă, potrivit pentru o învățare reflexivă și conștientă a limbii.

Tabel 2

Pronumele personal

		nominativ	acuzativ		dativ		genitiv
			acc.	neacc.	acc.	neacc.	
sg.	I	eu	mine	m(ă)	mie	(î)mi	meu, mea, mei, mele
	II	tu	tine	te	ție	(î)ți	tău, ta, tăi, tale
	III	el/ea	el/ea	(î)l/o	lui/ei	(î)i	lui/ei
pl.	I	noi	noi	ne	nouă	ne, ni	nostru, noastră, noștri, noastre
	II	voi	voi	vă	vouă	v(ă), vi	vostru, voastră, voștri, voastre
	III	ei/ele	ei/ele	(î)l/le	lor	le, li	lor

Adjectivul pronominal posesiv

posesor		obiect posedat							
		nominativ/acuzativ				dativ/genitiv			
		sg.		pl.		sg.		pl.	
		m/n	f	m	n/f	m/n	f	m	n/f
sg.	I	meu	mea	mei	mele	meu	mele	mei	mele
	II	tău	ta	tăi	tale	tău	tale	tăi	tale
	III	său	sa	săi	sale	său	sale	săi	sale
		lui/ei	lui/ei	lui/ei	lui/ei	lui/ei	lui/ei	lui/ei	lui/ei
pl.	I	nostru	noastră	noștri	noastre	nostru	noastre	noștri	noastre
	II	vostru	voastră	voștri	voastre	vostru	voastre	voștri	voastre
	III	lor	lor	lor	lor	lor	lor	lor	lor

4. Cuvânt de încheiere

Bogăția de forme, necesară pentru a exprima, pe de o parte, cât mai univoc elementul pe care pronumele, respectiv adjectivul pronominal, îl substituie sau evocă în context, iar, pe de altă parte, multiplele relații sintactice, poate crea uneori pentru cei care studiază limba română ca limbă străină dificultăți de înțelegere și utilizare. Cel care vine în ajutor în nenumărate momente ale procesului de învățare este tabelul. El este cel ce conține sinteza întregii paradigme a unei subclase de pronume sau adjectiv pronominal. În tabele întâlnim formele morfologice ale acestora, iar organizarea lor astfel presupune, în cazul RLS, o conciliere a rigurozității lingvistului/gramaticianului ce construiește un tabel gramatical și cea a metodicianului RLS. Iar, în centrul deciziilor pe care le ia expertul în domeniu RLS, autorul de manuale sau materiale didactice, trebuie să stea mereu cel care învață limba. Lui trebuie să i se vină în întâmpinare.

Bibliografie

1. Avram 1986/1997: Mioara Avram, *Gramatica pentru toți*, ediția I, București, Editura Academiei, 1986; ediția a II-a revăzută și adăugită, București, Editura Humanitas, 1997.
2. Brâncuș *et alii* 1982: Grigore Brâncuș, Adriana Ionescu, Manuela Saramandu, *Limba română. Manual pentru studenții străini*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1982.
3. Caragiu-Marioțeanu, Savin 1999: Matilda Caragiu-Marioțeanu, Emilia Savin, *Rumänisch für Sie. Ein moderner Sprachkurs für Erwachsene*, Ismaning, Max Hueber Verlag, București, Editura Mașina de Scris, 1999.
4. Cazacu *et alii* 1981: Boris Cazacu, Clara-Georgeta Chiosa, Matilda Caragiu-Marioțeanu, Valeria Guțu-Romalo, Sorina Bercescu, *Cours de langue roumaine*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
5. Cojocaru 2003: Dana Cojocaru, *Romanian Grammar*, SEELRC, 2003 (http://seelrc.org:8080/grammar/mainframe.jsp?nLanguageID=5 – accesat la 10.07.2019).
6. CECR 2003: *Cadrul european comun de referință pentru limbi. Învățare, predare, evaluare (CECR)*, traducere coordonată și revizuită de George Moldovanu, Chișinău, Tipografia Centrală, 2003 (https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CEFR_moldave.pdf – accesat la 10.07.2017).
7. Constantinescu-Dobridor 1996: Gheorghe Constantinescu-Dobridor, *Morfologia limbii române*, Ediție revăzută și îmbunătățită, Prefață de Gh. Bulgăr, București, Editura Vox, 1996.
8. Coteanu 1982: Ion Coteanu, *Gramatica de bază a limbii române*, București, Editura Albatros, 1982.
9. GA 1963: Alexandru Graur, Mioara Avram, Laura Vasiliu (coord.), *Gramatica limbii române (GA)*, vol. I, Ediția a II-a revăzută și adăugită, Institutul de Lingvistică din București, Academia Republicii Populare Române, București, Editura Academiei Republicii Populare Române, 1963.
10. Iordan 1946: Iorgu Iordan, *Gramatica limbii române*, Ediția a II-a, București, Editura Cartea Românească, 1946.
11. Irimia 1997: Dumitru Irimia, *Gramatica limbii române*, Iași, Editura Polirom, 1997.
12. Kohn 2009: Daniela Kohn, *Puls. Manual de limba română pentru străini (nivelurile A1–A2)*, Iași, Editura Polirom, 2009.
13. Kohn 2012: Daniela Kohn, *Puls. Manual de limba română ca limbă străină. Nivelurile B1 – B2*, Iași, Editura Polirom, 2012.
14. Kohn 2013–2014: Daniela Kohn, *Tabellarium sau valoarea sintezei în predarea limbilor străine. Un studiu comparativ român-german*, în „Analele Universității de Vest din Timișoara”, seria *Științe filologice*, Timișoara, LI–L2, nr. 51–52, 2013–2014, p. 101–109.
15. Kohn *et alii* 2018: Daniela Kohn, Diana Boc-Sînmărghițan, Daniela Șilindean, *Vitamina. Româna ca limbă străină – limbaj general și medical. Culegere de exerciții pentru nivelurile A1, A2, B1*, Timișoara, Editura „Victor Babeș”, 2018.

16. Martinaş 2016: Corina Martinaş, *Power-Sprachtraining Rumänisch*, Stuttgart, Editura Pons, 2016.
17. Moldovan *et alii* 2001: Victoria Moldovan, Liana Pop, Lucia Uricaru, *Nivel prag. Pentru învățarea limbii române ca limbă străină*, Strasbourg, Consiliul de Cooperări Culturale, 2001 (http://www.ilr.ro/wp-content/uploads/nivel_prag.pdf – accesat la 29.07.2020).
18. Moldoveanu-Pologea 2010: Mona Moldoveanu-Pologea, *Limba română pentru străini. Learn Romanian. Apprenez le Roumain*, Ediția a doua revăzută și adăugită, București, Editura Cheiron, 2010.
19. GBLR 2010: Gabriela Pană-Dindelegan (coord.), *Gramatica de bază a limbii române (GBLR)*, Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti", București, Editura Univers Enciclopedic Gold, 2010.
20. Platon *et alii* 2014: Elena Platon, Ioana Sonea, Lavinia Vasiu, Dina Vîlcu, *Descrierea minimală a limbii române. A1, A2, B1, B2,* Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2014 (http://learnromanianlanguage.com/wp-content/uploads/2019/02/Descrierea-minimal%C4%83-a-limbii-rom%C3%A2ne.pdf – accesat la 1.10.2020).
21. Platon *et alii* 2012: Elena Platon, Ioana Sonea, Dina Vîlcu, *Manual de limba română ca limbă străină (RLS). A1 – A2,* Cluj Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2012.
22. Suciu, Fazakaş 2006: Raluca Suciu, Virginia Fazakaş, *Rumänisch auf den ersten Blick. Handbuch für Anfänger*, București, Editura Compania, 2006.
23. Tănăsescu 2001: Eugenia Tănăsescu, *Teach Yourself Romanian. Romanian for the English Speaking World*, București, Editura Teora, 2001.

Dificultăți și sugestii de optimizare a predării prepozițiilor și a locuțiunilor prepoziționale în RLS

Viorica Vesa-Florea[*]

Abstract. *Difficulties and Suggestions to Improve the Teaching of Prepositions and Prepositional Phrases in Romanian as a Foreign Language.* The communication with the help of the language represents a complex process which implies many factors, each of them combining harmoniously into a symphony of meaning. Viewed as a harmonious whole, the language supposes the exclusion of linguistic prejudices, of the parts of speech ranking and implicitly of giving a dominant interest to some of the parts of speech, as well as the marginalization of others. However, some parts of speech have benefited less by the attention of the specialists, by the authors of manuals, by the space and the interest given within the teaching of Romanian as a foreign language. Since the prepositions and the prepositional phrases continue to create to persons interested difficulties to understand and use them, it is necessary to rehabilitate prepositions and the prepositional phrases regarding the interest given by becoming aware of the close connection with the other parts of speech. In this regard, a deeper theoretical guidance is required, the use of additional working tools, the use of suggestive examples, of practical exercises and games, so as to remove as much as possible the uncertainty and the errors of expression and testing. The present work focuses on the following aspects: 1. frequent mistakes when using the prepositions and the prepositional phrases; 2. practical aspect of teaching the prepositions and the prepositional phrases; 3. useful working tools; 4. types of practical exercises and games; 5. conclusions.

Keywords: *Romanian as a foreign language, prepositions and the prepositional phrases, useful working tools, types of practical exercises and games*

0. Introducere

Comunicarea cu ajutorul limbii reprezintă un proces complex care implică mulți factori, fiecare dintre aceștia îmbinându-se armonios într-o simfonie a înțelesului. Fiecare cuvânt, expresie, o anumită intonație, un simplu semn de punctuație, oricare dintre acestea poate influența sau chiar inversa sensul întregului enunț. Privită ca un tot armonios, limba presupune, cu siguranță, excluderea

[*] Facultatea de Litere, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca.

prejudecăților lingvistice, a ierarhizării părților de vorbire, a acordării unui interes dominant unora sau a marginalizării altora. Cu toate acestea, unele părți de vorbire au beneficiat mai puțin de atenția specialiștilor, a autorilor de manuale, de interesul acordat în cadrul predării limbii române ca limbă străină.

Din acest motiv, prepozițiile și locuțiunile prepoziționale continuă să le creeze vorbitorilor nonnativi dificultăți în înțelegere și folosire. Acestea influențează însă corectitudinea gramaticală a exprimării și, de aceea, e necesară o reabilitate a acestora prin conștientizarea strânsei legături cu celelalte părți de vorbire.

Lucrarea de față se concentrează asupra următoarelor aspecte: 1. greșeli frecvente în utilizarea prepozițiilor și a locuțiunilor prepoziționale; 2. aspecte practice ale predării prepozițiilor și a locuțiunilor prepoziționale; 3. instrumente de lucru utile; 4. tipuri de exerciții practice și jocuri; 5. concluzii.

1. Greșeli frecvente în utilizarea prepozițiilor și a locuțiunilor prepoziționale

În practica predării la grupele de studenți străini, prepozițiile și locuțiunile prepoziționale sunt prezentate în unități de învățare distincte, în mod progresiv, în funcție de nivel, fiind însoțite de exemplificări și unele exerciții practice. Cu toate acestea, rezultatele testelor demonstrează însușirea superficială, insuficientă a modului corect de folosire a acestora, ceea ce conduce la ideea necesității unei abordări diferite, a utilizării unor instrumente de lucru specifice, a acordării de explicații suplimentare și a realizării unor tipuri de teste care să vină în ajutorul vorbitorilor nonnativi.

Care sunt cele mai frecvente greșeli pe care le fac studenții la cursurile de limba română? La nivelul A1, chiar din primele lecții, se remarcă utilizarea prepoziției *la,* în enunțuri concepute incorect, de tipul: *Vin la România/El este la acasă/El este la acolo; la aici/La seara……./La vara este cald.*

Dificultăți specifice acestui nivel sunt ridicate și de utilizarea prepoziției: în + o/+ un: într- (urmat de articolul nehotărât *un* sau *o)*: *într-un/într-o*. Greșeli frecvente apar în enunțuri de tipul: *El este în un oraș (într-un oraș) în o țară (într-o țară).* De asemenea, sunt confundate sau nu pot fi folosite corect prepozițiile *între* și *dintre* în enunțuri precum: *Masa este la (între) dulap și fotoliu, Doi între (dintre) studenți sunt pe hol.* La fel și prepozițiile *la și de la: Am cursuri la ora nouă până la ora 13. (de la ora 9), Mă întorc la facultate acasă. (de la facultate), El e la Cluj. (e de la Cluj.)* sau prepoziția *de* în enunțuri cum ar fi: *Ce ai nevoie? (De ce ai nevoie), Am 18 de ani. (18 ani)/Eu am 55 kilograme (de kilograme).*

Și prepozițiile *în* și *din* creează dificultăți în utilizare, deoarece lipsește explicația referitoare la contextele diferite în care pot apărea acestea. Vom întâlni greșeli de tipul: *Fata în grădină e Maria (din grădină/Studenții în curte (din curte) sunt veseli.*

Prepozițiile sau locuțiunile prepoziționale care apar în expresii precum: *în general/de regulă/de obicei/în plus/în fiecare zi/din păcate/din fericire/în timp de* sunt utilizate adesea incorect, deoarece nu sunt exemplificate și exersate suficient.

Prepozițiile cu sens spațial se folosesc diferit în funcție de sensul verbului, de unde și erorile care se constată în exprimare. În cazul în care verbul exprimă deplasarea, e necesară utilizarea prepoziției *spre*, dar, după verbul *a fi* predicativ, sunt folosite prepozițiile *în*, *pe, la: Se îndreaptă/Se deplasează/Zboară/Merge/Aleargă/Virează/Înaintează/Conduce/Călătorește spre București.* În schimb, după verbul *a fi* predicativ, ideea de spațiu poate fi exprimată prin intermediul altor prepoziții: *Este în București/Este în avion/Este pe casă/Este la magazin/Este la cumpărături,* însă nu vom spune: *Este spre București.*

Utilizarea incorectă a prepozițiilor și a locuțiunilor respective conduce la concluzia necesității unei îndrumări teoretice și practice mai aprofundate, a unor exemplificări clare, astfel încât cursanții să reușească să apeleze în exprimare la varianta corectă, eliminându-se cât mai mult nesiguranța și erorile.

2. Aspecte practice ale predării prepozițiilor și a locuțiunilor prepoziționale

Sunt atât de importante aceste părți de vorbire? Pot influența acestea transmiterea exactă a mesajului? „Buturuga mică răstoarnă carul mare!” Vom prezenta în continuare câteva exemple: *Râd cu tine./Râd de tine.//Spune multe pe de rost./Spune multe fără rost.//Sar peste groapă./Sar în groapă.//Vine pe jos./Vine în jos. //Vorbește din minte./Vorbește fără minte.*

S-a constatat că cele mai frecvente greșeli în utilizarea prepozițiilor și a locuțiunilor prepoziționale au drept cauză: cunoașterea insuficientă a formelor corecte ale acestora, confuzia cazurilor, confuzia regimului prepozițional diferit al verbelor tranzitive și intranzitive, insuficienta utilizare a exercițiilor practice și a testării, lipsa unor instrumente de lucru adecvate.

Dacă ținem cont de cauzele care generează cele mai multe greșeli, vom putea găsi și unele modalități practice care să conducă la cunoașterea formelor corecte ale acestora, la înțelegerea unor reguli specifice, precum și a contextelor adecvate de utilizare.

O cugetare conținea următoarea remarcă: „Nu există eroare care să nu dispară de îndată ce am exprimat-o în mod clar” (Luc de Clapier). Aceste incorectitudini frecvent întâlnite în utilizarea prepozițiilor și a locuțiunilor prepoziționale pot fi eliminate prin oferirea de explicații simple, clare, legate de contextul în care apar acestea.

S-au dovedit utile unele explicații, cum ar fi: verb + *din* + substantiv/ substantiv + *în* + substantiv. Astfel, cursanților le este mai ușor să remarce contextele diferite în care se folosesc acestea: *Studenții sunt în curte./Studenții din curte sunt veseli.* Alte explicații necesare ar putea fi: *în + un = într-un/în + o = într-o: Locuiesc într-un apartament/într-o casă.* sau *din + un = dintr-un/din + o = dintr-o: Ies dintr-un restaurant/dintr-o cofetărie.* De exemplu, e ușor de înțeles modul diferit de folosire a acestor părți de vorbire după un verb sau după un substantiv: *El merge la farmacie./Medicamentele de la farmacie sunt scumpe./ El stă pe bancă./Cartea de pe bancă e a mea./Câinele stă sub scaun./Câinele de sub scaun e Azorel./S-a oprit lângă casă./Florile de lângă casă sunt frumoase.*

Situațiile în care prepoziția *la* nu se folosește pot fi explicate prin aceea că, în general, înaintea cuvintelor care încep cu litera *a*, această propoziție nu e necesară. Exemplele pot fi concludente: *Merg acolo./Stai aici./Vin acasă.* Există și unele excepții*: Vin la amiază./Merg la alimentară.* Prepoziția *la* nu se utilizează nici înaintea adverbelor de timp: *Seara e rece./Dimineața e soare./Vara e minunat./ Toamna plouă.*

Prepoziția *de* alternează în folosire cu prepoziția *în* când e vorba de locuțiunile adverbiale: *de curând* și *în curând,* în funcție de timpul la care apare verbul din enunțul respectiv. Când verbul este la indicativ, perfect compus, se folosește locuțiunea adverbială: *de curând*; în schimb, când verbul este la un timp viitor, se utilizează locuțiunea adverbială: *în curând*: *De curând am fost la mare./În curând voi merge la mare.*

Alte explicații necesare ar putea fi următoarele:

a.) De obicei, prepoziția folosită în întrebare e reluată în răspuns: *Cu cine vorbești?/Vorbesc cu un coleg.//Despre ce discutați?/Discutăm despre România.//La ce te referi?/Mă refer la…//Spre ce te îndrepți?/Mă îndrept spre…//De la cine vii?/Vin de la un prieten.* Câteva excepții sunt următoarele: *De unde ești?/Sunt din Brazilia./De ce ești trist?/Sunt trist pentru că…*

b.) Pentru a exprima limitele de timp/durata/frecvența sunt utilizate prepoziții diferite în funcție de contextele diverse în care apar acestea: (*de la ….. (până) la* + ore/*de….până* + momente din zi, zile*; din…..până în* + luni sau + ani etc.: *De la 8 până la 12….//De seara până dimineața...//De luni până vineri...//Din mai până în august…/Din 2007 până în 2019.//la primăvară/*

la vară/la toamnă/la iarnă/la anul/la prânz/la cină//peste un minut/peste o oră/peste o lună/peste un an//în pauză/în vacanță/în concediu/în fiecare zi/în fiecare lună/în fiecare dimineață//ziua de azi/ziua de ieri/ziua de alaltăieri//de două ori/de trei ori/de multe ori.

3. Instrumente de lucru utile

În practica predării limbii române la studenții străini s-a demonstrat, în timp, cât de necesară este o bună organizare a informațiilor pentru a le oferi celor interesați o perspectivă cumulativă, o viziune panoramică asupra întregului. Neclaritățile și confuziile legate de situațiile concrete de utilizare a acestor părți de vorbire pot fi diminuate prin folosirea unor instrumente de lucru adecvate.

Un instrument simplu de lucru, care oferă o prezentare sintetică, îl reprezintă tabelele recapitulative. Acestea cuprind prepozițiile respective, în dreptul fiecăreia dintre acestea fiind realizate, de obicei, mici desene simbolice pentru a transmite cât mai exact și sugestiv sensul respectiv. O asemenea abordare practică găsim în manualul *RLS, Manual de Limba română ca limbă străină (RLS), A1-A2*, autori: Elena Platon, Ioana Sonea, Dina Vîlcu.

O modalitate de a simplifica însușirea corectă a prepozițiilor și a locuțiunilor prepoziționale o reprezintă clasificarea și exemplificarea în funcție de conținutul semantic.

Astfel, prepozițiile pot exprima: 1. direcția de deplasare în spațiu: (cu acuzativ*) Ne ducem spre București/Mergem către Brașov./Ne îndreptăm înspre sud./Ei vin către gară./Vântul bate dinspre vest.* 2. locul: (cu acuzativul) *Stau în bancă./Pun caietul sub carte./Merg la facultate./Locuiesc lângă mare./Florile sunt pe masă./ Te așteptăm pe la noi!//*(cu genitivul) *Păsările zboară deasupra mării./Peștii înoată dedesubtul valurilor./Tatăl merge înaintea copiilor./Ei au rămas înapoia colegilor./ În jurul munților aerul e curat./Înăuntrul casei e cald și plăcut.* 3. punctul de plecare: *Pornesc de acasă./De la facultate mă duc la piață./Iau un caiet de pe raft./Scot caietul de sub dicționar.* 4. timpul: Lecția *începe la ora 10./Avem cursuri până la ora 13./Avionul a sosit după trei sferturi de oră./Vânzătorul se reîntoarce la magazin peste câteva minute./Ei vor ajunge la destinație către seară./Ziua de azi e plăcută.* 5. asocierea: (cu acuzativ) *Vorbesc cu un prieten./Plecăm cu toată familia.* 6. modul: *Ne aducem aminte cu drag de copilărie./Învățam cu plăcere./ Cu părere de rău vă anunțăm că nu mai sunt locuri./Pășește cu grijă./Taie cu atenție./Explică cu entuziasm./Acționează fără teamă/cu pricepere/cu perspicacitate.* 7. instrumentul: *Taie cu cuțitul./Spală cu mâna./ Mănâncă cu lingura./Vine cu avionul./Lucrează cu sapa./ Citește fără ochelari.* 8. conținutul: *Vă rog, un pahar*

cu apă/o ceașcă cu cafea/un coș cu fructe. 9. însușirea, calitatea: *El e o persoană cu faimă/un om cu pricepere/un poet cu talent.* 10. posesiunea: *Am achiziționat un aragaz cu aprindere electronică/un apartament cu vedere la mare.*

Tabelele recapitulative pot fi concepute astfel încât cursanții să poată vedea în dreptul fiecărei prepoziții sau locuțiuni prepoziționale câte un mic desen sugestiv, cu ajutorul căruia să poată înțelege cât mai exact sensul prepoziției respective. În plus, pot fi prezentate câteva exemplificări succinte care funcționează ca model pentru alcătuirea altor enunțuri în cadrul exercițiilor din clasă sau a temelor de casă.

Prezentarea prepozițiilor și a locuțiunilor prepoziționale prin contrast sau prin evidențierea contextelor de folosire diferită a acestora constituie o altă modalitate de a stimula învățarea. Un tabel folosit frecvent în predare conține un bagaj informațional bogat și practic: aproximativ 20–30 de prepoziții, prezentate prin contrast (unde e posibil). Tabelul poate fi conceput fie pe o planșă pregătită dinainte, fie este realizat în clasă, pe tablă, fiind structurat extrem de simplu.

Utilizarea volumului de verbe: *Româna ca limbă străină: Verbul*, apărut la Editura Casa Cărții de Știință, 2018, autor: Vesa-Florea Viorica, ar putea sprijini cursanții ajutându-i să înțeleagă regimul prepozițional specific verbelor românești prin contextualizările oferite pentru un număr mare de verbe, traduse în engleză și franceză.

Neclaritățile și confuziile legate de situațiile concrete de utilizare a acestora ar putea fi diminuate prin folosirea acestuia. Volumul conține 700 de verbe, traduse în engleză și franceză, ceea ce le va permite celor interesați să facă diferența între verbe și prepozițiile pe care acestea le cer în propoziții.

Cursanții vor putea sesiza faptul că unele verbe sunt urmate de prepoziția *de*: *Mă bucur de…/Mă tem de…/Mă sperii de…/Mă feresc de…/Mă îndepărtez de…/Mă apropii de…/Mă plictisesc de…/M-am săturat de.../Mi-e sete de.../Îmi pare bine de…* . Alte verbe sunt urmate de prepoziția *la: Mă gândesc la o excursie/Mă refer la…/Renunț la…* . Câteva verbe sunt urmate de prepoziția *despre: Vorbesc despre… /Discut despre…/Povestesc despre…* . sau de alte prepoziții: *Mă încred în…/Sper în.../Sunt supărat pe…/L-am înlocuit pe…/Mă bizui pe…/Mă întâlnesc cu…/M-am consultat cu…* .

Verbele tranzitive care au complemente directe nume de persoane sunt întotdeauna însoțite de prepoziția *pe*: *O iubesc pe…/Îl cunosc pe…/L-a lăudat pe…/V-a chemat pe…/Fata pe care o văd…* .

Ghidul este conceput să stimuleze conversația și să creeze posibilitatea însușirii practice a limbii române prin folosirea întrebărilor cu răspunsuri multiple, diversificate. Este mult mai simplu de sesizat faptul că răspunsul formulat de

către interlocutor reia prepoziția folosită, de obicei, în întrebare sau faptul că verbele tranzitive sunt urmate de morfemul „pe”, cele intranzitive de prepoziții specifice. Prin exemplele oferite se pot corecta unele greșeli, pe care, cel mai adesea, continuăm să le contabilizăm la testare, fără să rezolvăm însă cauza.

4. Tipuri de exerciții practice și jocuri cu prepoziții și locuțiuni prepoziționale

Deși există anumite exerciții în manual prin care se verifică însușirea corectă acestor părți de vorbire, cu siguranță pot fi concepute mai multe asemenea teste, exerciții prin care să fie aprofundate și exersate cunoștințele dobândite, precum și valorificarea muncii în echipă. Un ajutor în plus îl reprezintă folosirea limbajului corpului, a mimicii și a gesturilor, mai întâi în lecția de predare, apoi în cadrul unor jocuri realizate în clasă, prin care studenții transmit spre decodificare celorlalți participanți, prin intermediul comunicării nonverbale, scurte enunțuri în care apar prepoziții și locuțiuni prepoziționale.

Vom prezenta în continuare câțiva asemenea itemi, concepuți progresiv ca dificultate:

a.) Completați spațiile libere cu cu prepozițiile *la/de la; din/de; pe/de pe; în/într-un; o/într-o; din/dintr-un; din/dintr-o.*

b.) Priviți imaginile și decideți dacă enunțurile sunt adevărate sau false. Exemplu: *La tablă este..../Pe masă este..../Sub scaun sunt..../Lângă fereastră sunt…* .

c.) Observați imaginile de mai jos și lucrați în perechi după modelul: Exemplu: Studentul A*: Unde este tabloul?//Studentul B: Tabloul este pe perete.//Unde sunt pantofii?/Pantofii sunt sub scaun./Unde e biroul?/Biroul e între perete și masă.*

d.) Completați spațiile libere cu un cuvânt potrivit.

e.) Selectați un cuvânt din casetă și completați spațiile libere.

f.) Citiți chestionarul despre vacanțe și răspundeți pentru dumneavoastră, apoi vorbiți cu un coleg și scrieți răspunsurile lui. Exemple: *Unde mergi de obicei în vacanță? la mare/la munte/la țară/în altă țară./Unde vei locui? la hotel/la rude/într-o cabană/în cort.*

g.) Potriviți întrebările cu răspunsurile.

h.) Lucrați în perechi. Puneți obiectele de mai jos în cameră. Ghiciți unde sunt obiectele lui Mihai.

i.) Alegeți varianta corectă dintre cele trei oferite (testul cu alegere multiplă).

î.) Scrieți o întrebare potrivită pentru cuvintele subliniate.

j.) Găsiți continuarea enunțurilor: Exemple: *Conduce… în altă limbă./Vorbește… într-un cartier./Locuiește… cu atenție.*

k.) Adresați întrebări. Oferiți răspunsul care se potrivește. Exemple: *Când termini cursul?/De când ești aici?/De câte ori mergi la magazin pe săptămână?/ Când iei masa?/Când pleci în vacanță?//De mult timp./În fiecare zi./Peste 10 minute./De trei ori./La vară./Din 2005.*

l.) Potriviți enunțurile de mai jos cu imaginile alăturate.

m.) Lucrați în perechi: Studentul A: Ordonează cuvintele și pune o întrebare.// Studentul B: Găsește răspunsul corect. Exemple: *aștepți/De/autobuzul/când?/ Aștept autobuzul de 5 minute.*

n.) Selectați dintr-un text toate prepozițiile și locuțiunile prepoziționale. Notați-le pe caiet, apoi alcătuiți alte enunțuri cu acestea.

o.) Scrieți 10 propoziții pentru a prezenta:
- locuri diferite (*în fața/în spatele/înaintea/înapoia/dedesubtul/deasupra etc.*)
- momente diferite (*de la/din/peste/în/de/înainte de/după*)
- cauze diferite (*din cauza/din pricina/datorită*)
- scopuri diferite (*pentru/în vederea/în scopul)*
- modalități diferite (*cu/fără/după/conform/potrivit*)

Vom oferi în continuare câteva sugestii legate de munca în echipă și anumite jocuri interactive:

a.) Scrieți pe bilețele formele corecte ale răspunsurilor la unele întrebări din Ghidul de verbe, fiind atenți la folosirea prepozițiilor. Exersați împreună cu un alt coleg sau folosiți-le în activitatea autodidactică. Memorați și creșteți progresiv numărul verbelor învățate. Bilețelele pot fi folosite pe parcursul întregii zile, în cazul în care trebuie să așteptați sau simțiți că pierdeți timpul.

b.) O persoană adresează alteia o întrebare din carte. Ceilalți participanți oferă răspunsuri posibile, folosind prepoziții diferite. Pentru a stimula atenția și interesul se pot nota rezultatele.

c.) Folosiți limbajul corpului, al mimicii și al gesturilor. Unii dintre participanți transmit spre decodificare celorlalți, prin intermediul comunicării nonverbale, scurte enunțuri cu prepoziții și locuțiuni prepoziționale.

d.) Verificați-vă memoria: acoperiți întrebarea din carte și răspundeți până epuizați variantele memorate deja. Controlați folosirea corectă a prepozițiilor. Realizați exercițiul împreună cu un coleg. Deschideți cartea și adăugați în minte sau pe hârtie alte posibilități omise.

e.) Cu ajutorul tabelelor recapitulative repetați, în grupe de câte două persoane sau în grupe mai mari, *verbele cu dativul* sau *cu acuzativul*, utilizând prepoziții și locuțiuni prepoziționale potrivite.

Familiarizarea cu exemplificările oferite în volumul de verbe, repetarea și notarea răspunsurilor stimulează memorarea și crește calitativ rezultatele obținute la teste.

f.) Exersați cunoașterea exactă a regimului prepozițional specific fiecărui verb cu ajutorul unor jocuri, în care să prezentați un exemplu corect și altul greșit. Persoana va alege varianta corectă. Exemplificările din ghid oferă indicii despre modul de folosire a unor prepoziții sau a unor locuțiuni prepoziționale cu genitivul, cu acuzativul sau cu dativul.

g.) Proverbele pot fi exersate în cadrul unor exerciții diversificate. Itemii folosiți ar putea fi de tipul: *Găsiți continuarea pentru proverbele următoare*. Acest joc poate fi realizat cu ajutorul unor bilețele care conțin proverbele fragmentate în două părți. Cel care citește prima parte așteaptă completarea potrivită din partea altui participant. Astfel se verifică și prepozițiile. Prin repetare și stabilirea de punctaje, persoanele se familiarizează, memorează și vor folosi, la rândul lor, unele dintre aceste proverbe în comunicare.

5. Concluzii

Utilizarea prepozițiilor și a locuțiunilor prepoziționale continuă să creeze dificultăți vorbitorilor străini. De aceea sunt necesare, pe lângă manual, anumite materiale suplimentare: clasificări, tabele recapitulative și exemplificări ale acestora în propoziții și fraze, desene simbolice, exerciții și chiar și jocuri în care să fie folosit limbajul nonverbal: mimica și gestica.

Obiective propuse pentru optimizarea predării și a testării:

a.) prezentarea sintetică a prepozițiilor cu ajutorul tabelelor recapitulative;

b.) familiarizarea vorbitorilor cu regimul prepozițional distinctiv al verbelor românești;

c.) soluționarea celor mai frecvente greșeli prin diversificarea exercițiilor efectuate în lasă.

Neclaritățile și confuziile legate de situațiile concrete de utilizare ar putea fi diminuate prin folosirea unui instrument de lucru aflat la dispoziția celor interesați: *ghidul de verbe*, acesta contribuind semnificativ la clarificarea și însușirea corectă a regimului prepozițional al verbelor. *Ghidul de verbe* constituie un instrument de lucru util în învățarea structurilor gramaticale, în însușirea regimului prepozițional specific al verbelor, oferindu-le celor interesați posiblitatea de a învăța, repeta, exersa, conversa, gândi, asimila cât mai rapid limba română, cu toate nuanțele ei.

Foloasele utilizării tabelelor recapitulative sunt următoarele: posibilitatea vizualizării repetate, stimularea memorării formelor corecte și a înțelegerii exacte a sensului acestora, optimizarea performanțelor la testare.

Fiind implicate activ în transmiterea sensului exact al enunțurilor, e de dorit ca aceste părți de vorbire să fie reabilitate în ceea ce privește atenția și importanța acordate, fapt realizabil printr-o abordare echilibrată, prin conștientizarea strânsei legături cu celelalte părți de vorbire, interdependență care influențează, în realitate, calitatea actului exprimării și determină nivelul de însușire a limbii.

Bibliografie

1. Bejan 1995: Dumitru Bejan, *Gramatica Limbii Române*, *Compendiu*, Cluj-Napoca, Editura Echinox, 1995.
2. Platon *et alii* 2012: Elena Platon, Ioana Sonea, Dina Vîlcu, *Manual de limba română ca limbă străină (RLS)*, A1–A2, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2012.
3. Vesa-Florea 2017: Viorica Vesa-Florea, *Româna ca Limbă Străină: Verbul*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2017.

Utilizarea perfectului compus în producerea mesajului scris. Nivelul A2

Cristina Bocoș*, Diana-Maria Roman**

Abstract. *The Use of the Romanian "perfect compus" as an Eventive Past Tense in Written Productions of Learners of Romanian as a Foreign Language (A2)*. The paper analyses the complexity and accuracy of the Romanian "perfect compus" as an eventive past tense in a corpus of 55 written productions by learners of Romanian as a foreign language of different L1 backgrounds. The analyzed samples are short, descriptive texts written by students at level A2 in Romanian. The accuracy of the Romanian "perfect compus" present in this corpus is classified according to its type: „standard perfect compus" (*am mers*) or „perfect compus" + pronoun (*m-am dus, mi-a păcut*). A statistical analyses of the frequency of certain types of errors is offered for each of these types. Moreover, the data is compared to that presented in other studies based on corpuses of written or oral productions of learners of Romanian as a foreign language in order to highlight possible implications in teaching and assessing Romanian as a foreign language.

Keywords: *the Romanian „perfect compus" as an eventive past tense, corpus study, accuracy, complexity, washback effect, teaching Romanian as a foreign language*

0. Introducere

Analiza producțiilor scrise ale vorbitorilor de limba română ca limbă străină (RLS) obținute cu ocazia unor evaluări sumative, standardizate, creează premise favorabile pentru a urmări efectul de *washback*[1] în ceea ce privește predarea și învățarea diferitelor competențe, activități și strategii comunicative specifice

* Cristina Bocoș este lector universitar la Departamentul de limbă, cultură și civilizație românească din cadrul Facultății de Litere a Universității Babeș-Bolyai. Contact: cm.bocos@gmail.com. Publicarea acestei contribuții științifice a fost posibilă și datorită implicării în cadrul proiectului PN-III-P1-1.2.PCCDI-2017-0326 (*Enciclopedia imaginariilor din România. Patrimoniu lingvistic și identități cultural lingvistice*, derulat la Universitatea „Babeș-Bolyai" din Cluj-Napoca, cu susținerea financiară a programului PCCDI 2017.

** Diana-Maria Roman este lector universitar la Departamentul de limbă, cultură și civilizație românească din cadrul Facultății de Litere a Universității Babeș-Bolyai. Contact: deedee5891@yahoo.com. Publicarea acestei contribuții științifice a fost posibilă și datorită implicării în cadrul proiectului PN-III-P1-1.2.PCCDI-2017-0326 (*Enciclopedia imaginariilor din România. Patrimoniu lingvistic și identități cultural lingvistice*, derulat la Universitatea „Babeș-Bolyai" din Cluj-Napoca, cu susținerea financiară a programului PCCDI 2017.

[1] Pentru efectul de *washback*, vezi Chang, Curtis: 2008: 20.

nivelului evaluat sau celor parcurse anterior. Din multitudinea de aspecte care pot fi urmărite cu prilejul unei astfel de evaluări ne limităm, în cele ce urmează, la una dintre numeroasele noțiuni gramaticale abordate în procesul de dezvoltare a competenței comunicative, mai exact a celei lingvistice, respectiv timpul *perfect compus* al indicativului.

1. Perfectul compus în manualele de RLS

Necesitatea de a exprima evenimente trecute se manifestă foarte repede în procesul de predare-învățarea a oricărei limbi străine, implicit, și a românei, motiv pentru care introducerea acestui prim instrument gramatical de redare a anteriorității pe axa temporală nu poate fi amânată foarte mult. Frecvența crescută și utilitatea îl plasează, așadar, în rândul structurilor gramaticale specifice nivelului A1, după cum reiese și din *Descrierea minimală a limbii române* (Platon *et alii* 2014: 18).

În plus, comparativ cu alte structuri gramaticale introduse relativ repede datorită frecvenței și utilității lor: pluralul substantivelor, prezentul verbelor de conjugările I și a IV-a etc., care prezintă un grad ridicat de dificultate din cauza numeroaselor reguli, excepții, alternanțe fonologice și a inexistenței unor criterii clare de diferențiere (de exemplu, absența unei reguli de selecție a desinenței de plural *–e* sau a desinenței de plural *–i* la substantivele feminine terminate în *–ă* la singular; absența unor reguli care să impună selecția sufixului *–ez* în cazul verbelor de conjugarea I etc.), perfectul compus prezintă un grad scăzut de dificultate, deoarece regulile de formare sunt clare și prezintă relativ puține excepții, identificate exclusiv la nivelul participiului din structură, mai exact la nivelul participiului verbelor de conjugarea a III-a, unde aspectele problematice apar ca urmare a faptului că nu există criterii clare de diferențiere pentru selecția uneia sau a alteia dintre formele posibile (Pop, Moldovan: 2019: 135).

Analiza manualelor de limba română ca limbă străină publicate atât înainte, cât și după apariția *Cadrului european comun de referință pentru limbi străine* (CECR) relevă faptul că există un consens general cu privire la introducerea timpurie a perfectului compus. De regulă, aceasta survine după prezentarea integrală a paradigmei de indicativ prezent a verbelor de conjugarea I, a II-a, a III-a și a IV-a, respectiv a celor neregulate și înainte de introducerea conjunctivului prezent (Brâncuș *et alii* 1990; Bălănescu 2003; Albu, Bunget 1999; Iliescu 2002; Platon *et alii* 2012; Dafinoiu, Pascale 2015).

Cu toate că se încadrează în schema generală de progresie indicativ prezent – indicativ perfect – conjunctiv prezent, câteva manuale intercalează între momentul

predării prezentului și al predării perfectului compus și alte moduri sau timpuri cum ar fi imperativul plural și viitorul literar (Albu, Bunget 1999), fapt care nu influențează prea mult predarea, deoarece au la bază identitatea cu forme cunoscute deja (imperativ plural – indicativ prezent, persoana a II-a plural; viitor literar – infinitiv). Segmentarea în funcție de numărul de unități care alcătuiesc manualul l-ar plasa, așadar, la nivelul A1, mai exact spre finalul acestuia, însă această segmentare rămâne pur formală câtă vreme unele dintre manuale au fost elaborate înainte de apariția CECR, iar altele nu delimitează clar unitățile circumscrise nivelului A1 de cele circumscrise nivelului A2.

O perspectivă ușor diferită poate fi identificată în *Puls. Manual de limba română pentru străini. Curs* (Kohn 2009a) unde perfectul compus este predat ceva mai târziu, după conjunctivul prezent, viitorul popular, condiționalul-optativ și după introducerea modului participiu, deci, posibil, la nivelul A2.

Dacă în ceea ce privește introducerea perfectului compus și prezentarea concomitentă a formelor de participiu specifice celor patru conjugări există un oarecare consens, în ceea ce privește prezentarea paradigmei și exersarea formelor prin exerciții gramaticale și/sau prin alte activități de receptare/producere se pot observa diferențe semnificative. Toate manualele analizate prezintă paradigma auxiliarului și terminațiile formelor de participiu în funcție de conjugare, fără a insista pe dificultățile create de participiile de conjugarea a III-a. De exemplu, în niciunul dintre manuale nu au fost identificate posibile criterii de selecție a uneia dintre cele trei terminații specifice *-ut, -s, -t* (Pop, Moldovan: 2019: 135–136), deși acestea ridică multe probleme vorbitorului străin. De asemenea, majoritatea manualelor se limitează la exersarea perfectului compus prin exerciții structurale, uneori, însoțite de o activitate de receptare a mesajului scris. Activități mai diversificate, care includ și receptarea/producerea mesajului oral sau producerea mesajului scris au fost identificate numai în două manuale (Kohn 2009b), (Platon *et alii* 2012), cel din urmă cuprinzând toate tipurile de activități, precum și exerciții gramaticale dedicate perfectului compus cu pronume reflexiv.

2. Achiziția perfectului compus. Studiu de caz

În paralel cu analizarea unor materiale didactice utilizate în predarea RLS, s-a urmărit și felul în care această noțiune a fost însușită de vorbitorii străini. În vederea stabilirii volumului vocabularului și a acurateței cu care aceștia folosesc perfectul compus în comunicarea scrisă, s-a efectuat un studiu de caz asupra unui corpus de producții scrise de nivel A2.

Cercetarea s-a axat, în primă fază, pe volumul vocabularului, motiv pentru care au fost înregistrate toate ocurențele unui verb folosit la perfect compus la nivelul întregului corpus, în vederea decelării lexemelor circumscrise nivelului A2. Volumul vocabularului oferă, așadar, date relevante cu privire la lexicul pe care vorbitorii nativi și l-au însușit până în momentul evaluării, la frecvența, utilitatea și productivitatea acestora.

După parcurgerea etapei anterior menționate, s-au inventariat, în vederea stabilirii gradului de acuratețe în folosirea perfectului compus, toate formele corecte și cele greșite ale tipului standard (*am mers, ai avut, a făcut* etc.), ale tipului cu pronume reflexiv (*m-am trezit, s-au întâlnit* etc.), cu un grad de dificultate mai mare, și ale tipului cu pronume în dativ, limitat la „a-i plăcea" (*mi-a plăcut*), considerat și mai dificil din cauza particularităților sale[2].

Cercetarea efectuată în vederea stabilirii *washbackului* pozitiv sau negativ nu s-a limitat, în ceea ce privește acuratețea, la simpla analiză a erorilor de competență, unele dintre acestea fiind explicate în funcție de mecanismele care le-au generat și care reflectă procesele mentale ce stau la baza achiziției L2: erori interlingvistice, cauzate de transfer, și intralingvistice, cauzate de generalizări ale regulilor cunoscute, de simplificări ale sistemului L2, de aplicări incomplete ale regulilor, de ignorare a restricțiilor de coocurență ș.a. În cazul celor din urmă, s-a adoptat o taxonomie „combinată", care le descrie atât din punct de vedere lingvistic, după componenta afectată (auxiliar sau participiu), cât și din punctul de vedere al strategiilor care le determină: omisiune, adăugare, substituție, topică eronată sau de amestec (Vasiu 2020: 86–87).

3. Descrierea corpusului

Datelor statistice prezentate în cele ce urmează au fost extrase dintr-un corpus alcătuit din 55 de producții scrise ale unor studenți din țări precum: Albania, Coreea, Cuba, Egipt, Franța, Germania, Iordania, Iran, Irak, Israel, Italia, Japonia, Kenya, Maroc, Rwanda, Serbia, Siria, Spania, Sudan, Thailanda, Ucraina ș.a., majoritatea

[2] Datorită frecvenței cu care apare în limbă, prezentul verbului *a-i plăcea* este inclus în inventarul modurilor și al timpurilor verbale circumscrise nivelului A1, cu mențiunea că este înregistrat separat, ca o situație particulară (Platon *et alii* 2014: 18). Cu toate acestea, se pare că gradul său de dificultate excedă posibilitățile de achiziție ale vorbitorilor de acest nivel. Studiul realizat pe corpusul de produceri orale de nivel A1 relevă faptul că utilizarea corectă a contracției *a-i plăcea + substantive* reprezintă o trăsătură tranzițională pentru următorul nivel, nu una definitorie pentru cel în cauză (Vasiu 2020: 218). Acest decalaj s-au putea menține și în alte situații care îl implică pe *a-i plăcea*, inclusiv în cea a utilizării sale la perfectul compus, situație avută în vedere în studiul de față.

având ca limbă maternă araba. Studenții au fost instruiți în mod similar, într-un mediu instituționalizat, fiind înscriși în anul universitar 2014–2015 în programul de *An pregătitor* la Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca și având ca principal suport de curs *Manualul de limba română ca limbă străină (RLS). A1–A2* (Platon *et alii* 2012).

Textele care alcătuiesc corpusul au fost extrase din proba scrisă a examenului de nivel A2, examen susținut după 325 de ore de curs, 175 pentru nivelul A1 și 150 pentru nivelul A2. În cadrul probei scrise, unul dintre cele două subiecte le cerea studenților să descrie *o vacanță frumoasă*, precizând *unde, când, cum și cu cine au călătorit, cât timp au stat acolo, ce au făcut și ce au vizitat acolo*. Modul de formulare a subiectului condiționa, așadar, realizarea cu succes a activității de folosire a perfectului compus, singurul mijloc lingvistic cunoscut la final de A2 pentru a reda evenimentele anterioare (Platon *et alii* 2014: 18 și 40).

Subiectul pe care studenții l-au rezolvat este, conform *CECR*, unul specific nivelului A2, nivel la care, în activitățile de scriere creativă, utilizatorul unei limbi străine: „**Poate face o descriere scurtă și elementară** a unei întâmplări, **a unor activități trecute și a unor experiențe personale**." (CECR 2003: 57; CVND 2018: 76), prin urmare, rezultatele referitoare la utilizarea perfectului ar trebui să fie relevante pentru acest nivel de competență lingvistică.

4. Complexitate

În ceea ce privește volumul vocabularului, în corpusul analizat, s-au identificat 65 de verbe diferite folosite la perfectul compus: *a adăuga, a admira, a aduce, a ajunge, a alerga, a aprecia, a aprinde, a asculta, a avea, a bea, a călători, a cânta, a conduce, a crede, a cumpăra, a dansa, a descoperi, a dura, a face, a fi, a folosi, a gătit, a începe, a închiria, a înota, a învăța, a juca, a lua, a mânca, a merge, a ninge, a ocupa, a participa, a petrece, a plăcea, a pleca, a prefera, a prevedea, a promite, a putea, a rămâne, a reveni, a rezerva, a schimba, a se bronza, a se culca, a se duce, a se îmbrăca, a se întâlni, a se întoarce, a se plimba, a se relaxa, a se termina, a se trezi, a sosi, a sta, a studia, a trebui, a uita, a vedea, a veni, a vizita, a vorbi, a vrea, a zbura*, ce contabilizează, sub diverse forme flexionare, 528 de ocurențe.

Distribuția acestora în funcție de criteriul frecvenței este însă foarte diferită. *A fi* apare în corpusul excerptat de 143 de ori, cumulând 27,08% din totalul ocurențelor, în timp ce *a avea* înregistrează 15 ocurențe – 2,84%. Cumulate,

cele două verbe, adesea percepute ca structuri fixe, memorate[3], contabilizează aproape 30% din totalul situațiilor în care s-a folosit perfectul compus.

Des întâlnite în corpus excerptat sunt și verbele: *a merge* (64), *a sta* (41), *a vizita* (32), *a face* (31), *a călători* (30), *a vedea* (24), frecvența acestora fiind explicabilă, pe de-o parte, prin natura subiectului – descriere de vacanță, iar, pe de altă parte, prin polisemantismul, productivitatea și valențele combinatorii ale unora dintre ele. De exemplu, *a merge* (64) poate fi folosit pentru a substitui multe alte verbe identificate la nivelul corpusului, cum ar fi: *a călători* (*Am mers la Paris./Am călătorit la Paris.*), *a vizita* (*Am mers la muzeu./Am vizitat un muzeu.*), *a participa* (*Am mers la concert./Am participat la concert.*), *a lua* (*Am mers cu taxiul./Am luat taxiul.*), *a sta* (*Am mers la un hotel./Am stat la hotel.*), *a zbura* (*Am mers cu avionul./Am zburat cu avionul.*) etc., putând fi combinat cu locuri de cazare, locuri de vizitat, mijloace de transport, persoane/grade de rudenie etc: *am mers*: (1) la hotel/cabană/pensiune etc.; (2) la muzeu/concert/plajă etc.; (3) cu mama/tata/prietena mea/iubitul meu ș.a.; (4) cu taxiul/avionul/autobuzul ș.a.

Datele statistice demonstrează că cele 6 verbe frecvent identificate în corpus cumulează un procent de 42,04% de utilizări. Împreună cu *a fi*, ale cărui polisemantism, productivitate și valențe combinatorice le depășește pe toate celelalte, putând fi utilizat în toate contextele oferite mai sus pentru *a merge*, dar și în multe altele (*A fost frumos/cald/rece.; A fost minunat/incredibil. etc.*), acestea contribuie în proporție de aproape 70% la rezolvarea cu succes a sarcinii de lucru. Unele verbe precum : *a înota* (13), *a mânca* (11), *a cumpăra* (10), *a putea* (8), *a juca* (8), *a ajunge* (7) etc. sunt întrebuințate mai rar, iar multe dintre cele inventariate, chiar sporadic (jumătate dintre acestea, mai exact 33, înregistrează ocurențe singulare: *a adăuga, a admira, a aduce, a aprecia, a conduce, a promite, a prevedea, a petrece, a participa, a închiria* ș.a.).

Dintre cele 65 de verbe, 10 sunt folosite cu pronume reflexiv, iar unul, mai exact, *a-i plăcea*, cu pronume în dativ, însă frecvența lor este destul de scăzută: 25 de ocurențe pentru prima categorie de verbe: *a se plimba* (7), *a se duce* (4), *a se întâlni* (4), *a se trezi* (2), *a se bronza* (2), *a se termina* (2), *a se culca* (1), *a se îmbrăca* (1), *a se întoarce* (1), *a se relaxa* (1) și doar 6 pentru *a-i plăcea*.

Comparând rezultatele cercetării cu cele oferite de studii similare, observăm că toate verbele frecvent întrebuințate la perfectul compus în acest corpus de produceri scrise de nivel A2 sunt, de fapt, reprezentative pentru interlimba la

---

[3] În anumite manuale, perfectul compus al verbelor *a fi* și a *avea* este introdus înaintea secțiunii principale dedicate acestui timp verbal, unde sunt prezentate regulile de formare (Kohn 2009a: 79). Opțiunea urmărește însușirea lor prin memorare, nu pe baza regulilor gramaticale.

nivelul A1 (Vasiu 2020: 170–173; Arieșan 2020), pe când cele folosite rar sau sporadic sunt, majoritatea, absente din inventarele realizate pentru nivelul A1 și, deci, probabil reprezentative pentru interlimba de nivel A2[4]. Notă discordantă fac unele dintre verbele folosite cu pronume reflexiv (*a se plimba, a se duce* etc.), care, deși bine reprezentate în corpusurile de nivel A1 și adecvate sarcinii de lucru (descriere unei vacanțe), apar destul de rar în corpusul nostru, probabil din cauza nivelului mai ridicat de dificultate pe care îl presupune structura perfectului compus în cazul lor.

5. Acuratețe

În vederea stabilirii gradului de acuratețe cu care vorbitorii de nivel A2 utilizează perfectul compus în producerea scrisă s-au inventariat atât situațiile în care acesta este folosit corect, cât și cele în care este folosit eronat. Erorile identificate au fost subclasificate în funcție de complexitatea și gradul de dificultate a structurii cu perfect compus, motiv pentru care tipul „standard” (fără pronume), des întâlnit în corpus, a fost analizat separat de cel utilizat obligatoriu cu pronume. În cazul primei categorii, s-au inventariat greșeli identificate la nivelul întregii structuri sau doar la nivelul uneia dintre componente: auxiliar sau participiu. În cazul verbelor utilizate cu pronume s-a avut în vedere întreaga structură, deoarece, de cele mai mute ori, erorile erau de mai mute feluri (mixte). Tipologia greșelilor identificate este redată, pe scurt, în tabelul de mai jos:

Tabel 1

Tip	Nivel	Eroare	Exemplu
perfect compus (fără pronume)	întreaga structură	omisiune	*În vacanța mea trecută eu [am fost] în o peșteră foarte frumoasă să află în Scarisoarea [...].*
		substituție	*Am mers la hotel sunt foarte frumos și mare și este la hotel are o pistcină mare.*
		„reflexivizare”	*Ne-am mers eu mașina și ne-am fost acolo [...].*
		topică (forma negativă)	*Am nu vizitat interesante locuri.*
		altele	*Când am fost ajuns primul dată in Bangkok [...].*

4 În vederea validării acestei ipoteze, sunt necesare studii suplimentare pe corpusuri mai lungi de produceri orale și scrise de nivel A2.

Tip	Nivel	Eroare	Exemplu
	auxiliar	omisiune	*Eu am vizitez Franta [...], dar [am] stat numai două zile în Paris la un hotel.*
		acord	*[...] eu și mama mea a fost aproape de piscina.*
		substituție cu „a avea" predicativ	*Noi avem călătorit cu masina Uxaldei unde avem ascultat muzică și avem cântat.*
		grafie (majusculă)	*[...]. am călătorit cu autobuz.*
	participiu	substituție cu prez.	*Eu am merg la țara mei.*
		sufix participial greșit	*[...] am jocut pe plaja fotbal și am mers la cantru aseara.*
		grafia radicalului	*[...] noi am calatorit [călătorit] cu trenul la destinație.*
	mixt	grafia radicalului + sufix participial greșit	*Am călătorit de la Cluj până la Dortmund cu avionul și dupa ca am soșirat la aeroportul Dortmundului [...]*
		grafia radicalului + omisiunea auxiliarului	*[...] eu mers la club și [am] danzat.*
		grafia radicalului + „reflexivizare"	*[...] pentru că m-am stăt acolo 2 săptămână.*
		„reflexivizare + substituția part. cu prez.	*[...] și ne-am mâncăm tradițional mâncare, apoi ne-am stăm în parc foarte mare*
p.c. (+ pron. refl.)	întreaga structură	omisiune pron.	*Vacanța [s-]a terminat foarte repede*
		omisiune pron. + aux.	*[...] la Paris eu vizitat la muzău de lover și eu [m-am] întâlnit cu prietenul meu din România.*
		omisiune pron. + aux. + sufix participial greșit	*[...] acolo am făcut înot pentru că eu îmi doresc să înoate și [m-am] plimbut cu bicicletă.*
		altele	*În tot timpul noi avem plimbat la mall.*
p.c. (a-i plăcea)	întreaga structură	grafie + pronume	*[...] am placut* *[...] eu am conduc mult și eu m-a place văzut familia mei.* *[...]îmi placut foarte mult.*

Dintre erorile identificate la nivelul întregii structuri, destul de puține comparativ cu cele identificate doar la nivelul auxiliarului sau al participiului, cele mai frecvente se datorează ignorării restricțiilor de coocurență în coordonare/ coordonare prin juxtapunere. Astfel, substituția perfectului compus cu prezentul (*Am mers la hotel sunt foarte frumos și mare și este la hotel are o pistcină*

mare; Am mers in seara la club și după mâine am mers al în centrul. Este bine și vizităm un muzeu și jucăm și fotbal; Acolo eu văzut prietenul meu și merg cu ei la club) înregistrează 30 de ocurențe, în timp ce omisiunea celui de-al doilea verb (*noi înotat în piscină și plaja hotelului și [am jucat] diferite jocuri*), doar 9. Situațiile de tipul: *Eu* [*am fost*] *in vacanță cu prietini mei în china.*, în care „a fi" predicativ rămâne neexprimat, sunt foarte slab reprezentate la nivelul corpusului (6 ocurențe), motiv pentru care nu pot fi formulate ipoteze referitoare la un posibil transfer negativ, așa cum se întâmplă în cazul lui „a fi" predicativ (la prezent) sau „a fi" copulativ, a căror omitere este pusă, în cazul vorbitorilor de limba arabă, pe seama unei trăsături lingvistice specifice limbii materne (Vasiu 2020: 212).

În ceea ce privește auxiliarul, dezacordul (*Eu a mers țara mea [...]*; *Eu și mama a fost aproape*), cauzat de cunoașterea insuficientă a regulilor, și confuzia lui „a avea" predicativ cu „a avea" auxiliar, eroare determinată de generalizarea regulilor cunoscute, înregistrează cam același număr de ocurențe: 14, respectiv 13. Omisiunea auxiliarului (*eu fost la Paris; eu stat 3 zile*) este însă mult mai des întâlnită, fiind consemnată în 48 de cazuri din totalul celor 90 inventariate la nivelul acestei componente.

La nivelul participiului, greșelile care predomină sunt, în mod surprinzător, cele de grafie, identificate, mai des, la nivelul radicalului (*noi am calatorit; am facut; [am] cumparat; am mancat; am mets*), iar, uneori, chiar și la nivelul sufixului modal-temporal (*Dupa masa am fost la ,,Jame EL FANA" este loc mare și am cumparât[...]*). Acestea contabilizează 55 de ocurențe, ceea ce reprezintă 22, 54% din totalul celor identificate la nivelul întregului corpus. Sunt mai frecvente în cazul unor verbe precum *a face*, *a vedea* sau *a mânca*, care cunosc alternanțe fonologice la nivelul radicalului, dar și în cazul unora precum: *a călători* sau *a cumpăra*, unde se observă generalizarea lui *a* în detrimentul lui *â* sau *ă*. Confuzia sufixului modal-temporal apare destul de rar, fiind adesea însoțită de greșeli de ortografie la nivelul radicalului (*am jocut, am soșirat, am gătestat*). Sporadic, se înregistrează și substituții ale participiului cu prezentul (*am vizitez, am merg, am stai*) – 6 ocurențe.

Dintre celelalte tipuri de greșeli identificate la nivelul întregii structuri (auxiliar + participiu) sau doar la nivelul uneia dintre componente amintim: „reflexivizarea" verbului însoțită sau nu de greșeli de grafie sau de substituția participiului cu prezentul (*pentru că m-am stăt acolo; ne-am calatorit; eu m-am văzut specific un loc foarte interesant*), topica inversă a formei negative (*am nu vizitat*) sau transferul interlingvistic al regulilor de utilizare ale lui „être" și „avoir": *Când am fost ajuns primul dată in Bangkok [...].*, întâlnite, așa cum era de așteptat, în textele subiecților care vorbesc franceza ca limbă maternă sau ca limbă a doua.

În paralele cu perfectul compus „standard" sau „prototipic", au fost urmărite și structurile cu pronume reflexiv de tipul: *m-am întâlnit*, *ne-am dus* și cele care îl au ca centru de grup verbul „a-i plăcea": *mi-a plăcut*. Rezultatele analizei asupra corpusului relevă faptul că acestea sunt rar folosite în producerea mesajului scris și, adesea, incorect. Dintre cele 25 de ocurențe ale verbelor folosite în mod curent cu pronume reflexiv, doar 10 (= 40%) sunt corecte. Erorile identificate implică omisiunea pronumelui însoțită sau nu de cea a auxiliarului: *[...] vacanța [s-]a terminat foarte repede; la Paris eu vizitat la muzău de lover și eu [m-am]întâlnit cu prietenul meu din România*. „A-i plăcea" apare doar sporadic în corpul excerptat și este, aproape în toate situațiile, folosit greșit. Dintre cele 6 ocurențe, 5 reprezintă utilizări eronate (*am placut; eu m-a place văzut familia mei; îmi placut foarte mult*), dificultățile identificate vizând mai ales pronumele-complement.

6. Concluzii

Analiza corpusului de produceri scrise relevă faptul că utilizarea perfectului compus reprezintă o trăsătură lingvistică definitorie pozitivă pentru nivelul A2. Din totalul de 528 de ocurențe, 284 sunt corecte (ceea ce reprezintă 53, 78%), iar 244, greșite (46, 22%), dar, dintre cele 244, 55 reprezintă exclusiv greșeli de ortografie, din care 37 nu țin de alternanțele fonologice determinate de schimbarea modului verbal (prezent – participiu), ci apar, mai degrabă, la nivelul radicalului verbal. Dacă ar fi să le excludem pe acestea din urmă, procentul de utilizări corecte ale perfectului compus ar fi ușor mai mare: 60, 80% utilizări corecte vs 39, 20% utilizări greșite. Afirmația conform căreia utilizarea în general corectă a perfectului compus reprezintă o trăsătură definitorie pentru nivelul A2 este valabilă doar în cazul construcției „standard", nu și în cazul celei utilizate cu pronume. Numărul redus de ocurențe ale structurilor de tipul „ne-am întâlnit" (25), respectiv „mi-a plăcut" (6), ce însumează un procent de doar 5, 87% la nivelul corpusului excerptat, coroborat cu utilizarea, deseori, incorectă, sugerează că utilizarea perfectului compus al acestor verbe în producerile scrise ar reprezenta o „trăsătură lingvistică definitorie negativă" (Vasiu 2020: 112) pentru nivelul A2, însă pentru a formula o astfel de ipoteză sunt necesare studii suplimentare, fundamentate pe corpusuri mai extinse.

Cele mai frecvente tipuri de erori identificate în utilizarea perfectului compus sunt: grafia participiului, în special la verbele care prezintă alternanțe fonologice la nivelul radicalului determinate de schimbarea modului verbal (prezent – participiu), cum sunt *a face* sau *a vedea*, omisiune auxiliarului și substituția participiului cu prezentul.

Chiar dacă *washbackul* este unul pozitiv (Chang, Curtis: 2008: 10), rezultatele obținute ar putea nuanța puțin unele aspecte ce țin de predare, în vederea eficientizării acesteia. Astfel, în secțiunile dedicate regulilor de formare, s-ar putea include mențiuni referitoare la participiile verbelor de conjugarea a III-a. Pornind de la concluziile prezentate în lucrările care descriu interlimba, respectiv volumul vocabularului la nivel A1 (Vasiu 2020, Arieșan 2020), s-ar putea generaliza că verbele de conjugarea a III-a terminate în *–ce, –ge*, *–de și –ne*, adică aproape toate cele frecvent folosite până în momentul introducerii perfectului compus și mult timp după aceea, formează participiul în *–s*: *mers, ajuns, dus, zis, deschis, răspuns, pus, spus* etc. (Pop, Moldovan: 2019: 135–136). Verbele *a face* și *a crede* ar putea fi prezentate ca „excepții", întrucât selectează sufixul *–ut*: *crezut, făcut*. O astfel de regulă, ce îmbină regulile gramaticale cu principiul frecvenței, esențial în predarea RLS, ar putea contribui la reducerea situațiilor în care ar putea apărea confuzii de utilizare a sufixului modal.

De asemenea, exercițiile structurale de utilizare a auxiliarului, destul de puține în manualele studiate, ar putea fi suplimentate, deoarece omisiunea acestuia și, uneori, utilizarea sa greșită (dezacord) sunt erori des întâlnite în corpus[5]. În plus, verbele care prezintă alternanțe fonologice la nivelul radicalului determinate de schimbarea modului ar putea fi mai prezente în exerciții, tocmai pentru ca acestea să se fixeze mai bine.

În paralel cu suplimentarea exercițiilor structurale menite să fixeze anumite aspecte care s-au dovedit că ridică dificultăți, ar putea fi nevoie și de sarcini care să vizeze dezvoltarea frazei și chiar a paragrafelor, în care perfectul compus introdus intenționat în prima propoziție principală să condiționeze folosirea sa și în propozițiile coordonate, subordonate sau în cele juxtapuse. Exersare unei minime „concordanțe temporale" ar putea contribui, la evitarea substituției cu prezentul, identificată în situații precum: *Acolo eu [...] <u>văzut</u> prietenul meu și <u>merg</u> cu ei la club.; <u>Am mers</u> in seara la club și după mâine am mers al în centrul. <u>Este</u> bine și <u>vizităm</u> un muzeu și <u>jucăm</u> și fotbal*. Pe lângă acest tip de sarcină, e nevoie și de multe exerciții de producere creativă de text, care lipsesc din multe dintre manualele analizate.

Pe de altă parte însă, sarcinile care urmăresc fixarea structurilor de tipul perfect compus + pronume ar putea fi amânate, deoarece, la acest nivel, vorbitorii nonnativi pot să le recunoască, dar întâmpină dificultăți în a le folosi corect în producere.

---

[5] Afirmația vizează omisiunea auxiliarului și mai puțin situațiile în care nu se acordă cu subiectul, deoarece acestea din urmă sunt mai puține. Omisiunea, pe de altă parte, reprezintă al doilea cel mai des întâlnit tip de greșeală la nivelul corpusului.

În ceea ce privește volumul vocabularului, datele furnizate de corpus arată că o sarcină de lucru care le solicită respondenților să descrie *o vacanță frumoasă*, precizând *unde, când, cum și cu cine au călătorit, cât timp au stat acolo, ce au făcut și ce au vizitat acolo*, corelată cu descriptorii oferiți de CECR pentru acest nivel și care condiționează folosirea perfectului compus, poate fi rezolvată în proporție de 69, 12% cu ajutorul a 7 verbe, reprezentative pentru interlimba de nivel A1: a fi, *a merge*, *a sta*, *a vizita*, *a face*, *a călători* și *a vedea*.

Bibliografie

1. Albu, Bunget 1999: Mihaela Albu, Ileana Bunget, *Limba română. România*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1999.
2. Arieșan 2020: Antonela Arieșan, *Inventarul lexical al limbii române ca limbă străină. Nivel A1*, Cluj-Napoca, Universitatea Babeș-Bolyai, 2020 (teză de doctorat).
3. Bălănescu 2003: Olga Bălănescu, *Limba română pentru străini*, ediția a II-a (revizuită), București, Editura Ariadna 98, 2003.
4. Brâncuș *et alii* 1990: Grigore Brâncuș, Adriana Ionescu, Manuela Saramandu, *Limba română. Manual pentru studenții străini*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1990.
5. CECR 2003*: Cadrul european comun de referință pentru limbi. Învățare. Predare. Evaluare*, Diviziunea Politici lingvistice Strasbourg, traducere coordonată și revizuită de George Moldovanu, Tipografia Centrală, Chișinău, 2003.
6. Cheng, Curtis 2008: Cheng, Liying, Curtis, Andy, *Washback and Backwash: a Review of the Impact of Testing on Teaching and Learning*, în Cheng, Watanabe (ed.), *Washback in Language Testing. Research Contexts and Methods*, Taylor & Francis e-Library, 2008.
7. CVND 2018: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, Council of Europe, Strasbourg, 2018.
8. Dafinoiu, Pascale 2015: Cristina-Valentina Dafinoiu, Laura-Elena Pascale, *Manual pentru studenții străini din anul pregătitor. Nivelul A1-A2*, ediția a III-a, București, Editura Universitară, 2015.
9. Iliescu 2002: Ada Iliescu, *Manual de limba română ca limbă străină, pentru studenții străini, pentru vorbitorii străini, pentru românii de pretutindeni*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2002.
10. Kohn 2009a: Daniela Kohn, *Puls. Manual de limba română pentru străini. Curs*, Iași, Polirom, 2009.
11. Kohn 2009b: Daniela Kohn, *Puls. Manual de limba română pentru străini. Exerciții*, Iași, Polirom, 2009.

12. Platon *et alii* 2012: Elena Platon, Ioana Sonea, Dina Vîlcu, *Manual de limba română ca limbă străină (RLS). A1-A2*, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, 2012.
13. Platon *et alii* 2014: Elena Platon, Ioana Sonea, Lavinia Vasiu, Dina Vîlcu, *Descrierea minimală a limbii române. A1, A2, B1, B2,* Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2014.
14. Pop, Moldovan 2019: Liana Pop, Victoria Moldovan, *Grammaire du roumain. Romanian Grammar. Gramatica limbii române*, ediție revizuită, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2019.
15. Vasiu 2020: Lavinia-Iunia Vasiu, *Achiziția limbii române ca L2. Interlimba la nivel A1,* Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2020.

Exprimarea circumstanțialului la nivel intrapropozițional. Probleme în limba română ca limbă străină

Enida Cincora[*]

Abstract. *Expressing the prepositional phrase. Difficulties in Romanian as a foreign language.* This paper aims to identify and to classify the errors concerning the prepositional phrases in Romanian as a foreign language. The description is based on a corpus analysis. The corpus consists of written productions of the A2–B1 foreign students enrolled in the Preparatory Year at the University of Bucharest during two academic years 2018–2019, 2019–2020. The most frequent unnatural phenomena concerning the prepositional phrases in the learners' texts are: the inappropriate use of the prepositions (using one preposition instead of another, wrong forms of prepositions, using one preposition when no preposition should be used, etc.), the misuse of the definite article of the noun in the context of a preposition assigning the accusative, the erroneous creative prepositional phrases, probably as a transfer from the mother-tongue. An important cause of repeated errors in our corpus seems to be the insufficient and superficial explanations, examples and exercises provided in the textbooks especially about temporal and spatial prepositional phrases. Knowing the mistakes, solutions can be found to help learners of Romanian to improve their language skills.

Keywords*: prepositional phrases, prepositions, accusative case, types of errors, temporal and spatial prepositional phrases, Romanian as a foreign language, written productions, corpus analysis*

1. Introducere

1.1. Tema principală a cercetării o constituie identificarea și clasificarea greșelilor prezente în exprimarea scrisă a circumstanțialelor realizată de cursanții care studiază limba română ca limbă străină.

Cercetarea de față se bazează pe analiza amănunțită a realizărilor prepoziționale ale circumstanțialelor[1] identificate în producțiile scrise, elaborate de studenții străini din cadrul Anului Pregătitor (Centrul de Studii Românești, Facultatea de

[*] Asistent universitar doctor la Centrul de Studii Românești din cadrul Facultății de Litere a Universității din București.

[1] Interpretarea sintactică a circumstanțialelor excerptate va respecta principiile de analiză enunțate în GALR (p. 487–494) și în GBLR (p. 528–594).

Litere, Universitatea din București) în semestrul al II-lea al anului universitar 2018–2019 și al anului universitar 2019–2020. Au fost examinate câte patru compoziții ale aceluiași student, respectiv ***România, după 6 luni***; ***O scrisoare***; ***Internetul, prieten sau dușman?***; ***Dacă știi mai puțin, ești mai fericit***. La momentul elaborării, studenții au dobândit cunoștințe de limbă română de nivel A2–B1.

Demersul propus aici este unul pur descriptiv, scopul fiind acela de a releva „lista" greșelilor recurente în producțiile scrise ale studenților în redarea diferitelor tipuri de circumstanțiale realizate prepozițional. Pe baza acestor greșeli ar putea fi elaborate ulterior exerciții sau chiar lecții complexe care să faciliteze predarea și învățarea structurilor prepoziționale corecte și să fixeze tiparele circumstanțiale prezente în româna standard.

Din cunoștințele noastre, în literatura de specialitate se regăsesc puține studii dedicate învățării construcțiilor prepoziționale românești de către studenții străini (Steriu, Ionescu 1982; Iliescu 2003; Nedelcu 2008; Vesa-Florea 2019), probabil din cauza varietății și a instabilității tiparelor. Totuși, se cuvin amintite două studii de amploare în care se descrie regimul prepozițional al verbelor din limba română. Primul studiu la care facem referire este semnat de Ionuț Geană (2013) care alcătuiește un „lexicon" al verbelor construite prepozițional în română, însoțite de corespondentele din engleză și franceză, iar cel de al doilea îi aparține Vioricăi Vesa-Florea (2018) care își propune să contureze specificul prepozițional a numeroase verbe românești oferind contextualizări și traduceri în engleză și franceză.

1.2. Construcțiile cu circumstanțiale (mai ales cele cu circumstanțial de timp și circumstanțial de loc), în speță cele de tip prepozițional, par a nu fi tratate cu o atenție deosebită în manuale, ci mai degrabă sunt dispersate în corpul lecțiilor, în „casetele" teoretice și în exercițiile menite să fixeze structuri verbale sau diferite lecții de vocabular. Vom face acum o scurtă prezentare a introducerii circumstanțialelor intrapropoziționale în procesul de predare așa cum se propune în manualele folosite frecvent în cadrul cursurilor de limba română de la Anul Pregătitor (cf. principiile normative referitoare la tema în discuție din lucrările teoretico-descriptive: CECRL 2003; Platon *et alii* 2014; Moldovan *et alii* 2001).

În manualul Brâncuș, Ionescu, Saramandu (2003: 13–68, 74–83, 187–195), în lecțiile introductive 1–4, tiparele circumstanțiale de loc și de timp sunt descrise numai în secțiunea *Rețineți*, care urmează imediat după text, dar nu reprezintă și o subdiviziune a *Gramaticii*, deși sunt reluate în exerciții. Începând cu descrierea verbului la prezent, în lecțiile 5–6, mai apoi în lecția 8 (*La cantină* – valorile lui *cu*) și în lecția 22 (*La magazinul „Unirea"* – prepozițiile și grupările prepoziționale care impun genitivul), tiparele prepoziționale, în principal cu funcție de circum-

stanțial de loc, primesc o descriere detaliată atât în secțiunea imediat următoare textului, cât și în secțiunea *Gramatică*.

Manualele dedicate nivelurilor A1–A2 (Platon *et alii* 2012: 15–77, 95–124; Dafinoiu, Pascale 2015: 19–50, 59–78, 93–104; Kohn 2009: 8–41, 60–69) includ, în primele unități, descrieri mai mult sau mai puțin detaliate ale celor mai uzuale grupări spațio-temporale (de tip adverbial sau prepozițional) și exerciții orale și scrise având ca scop fixarea și însușirea tiparelor. Primul volum al manualului Dorobăț, Fotea (1999) ilustrează la fiecare lecție, în secțiunea *Gramatică*, grupurile adverbiale și pe cele prepoziționale (ne)circumstanțiale, iar acestea sunt tratate sistematic, sunt reprezentate în contextele specifice prin exemple simple și clare și sunt fixate prin exerciții.

În lecțiile următoare, atât de nivel A1–A2 (v. *supra*), cât și de nivel B1–B2 (Dorobăț, Fotea 1999, vol. II; Kohn 2012), în fiecare manual examinat, se fac simple semnalări ale tiparelor circumstanțiale, preferându-se tratarea conexă a acestora. De asemenea, Ada Iliescu (2003: 59–60) apreciază că circumstanțialele de loc, de timp și de mod se predau fără dificultate odată cu verbul *a fi*, dar semnalează că, în cele mai multe manuale, trecerea la predarea paradigmei verbale nu implică neapărat și predarea atentă a acuzativului care apare din acest moment în structuri complexe, greu de gestionat de către studenți.

Astfel, în niciunul dintre manualele de limba română ca limbă străină cercetate nu se regăsește o lecție (măcar recapitulativă) destinată exclusiv circumstanțialelor intrapropoziționale exprimate prin grup adverbial și prin grup prepozițional, așa încât să li se ofere studenților străini un tablou complet și sintetic sub aspect morfosintactic, semantic și discursiv al celor mai frecvente adverbe și prepoziții din limba română. Absența unor lecții bine definite destinate învățării construcțiilor în discuție ar putea explica frecvența anumitor greșeli, identificate în producțiile scrise examinate.

2. Analiza de corpus

Examinarea a peste 100 de producții scrise care alcătuiesc corpusul a relevat, pe de o parte, preferința studenților de nivel intermediar pentru utilizarea circumstanțialului de timp și a celui de loc și evitarea celorlalte tipuri de circumstanțiale, iar pe de altă parte, preponderența următoarelor tipuri de greșeli: folosirea eronată a prepozițiilor, inconsecvențe în articularea nominalului selectat de o prepoziție cu regim de acuzativ, ordinea cuvintelor neadecvată intenției de comunicare sau total nefirească în limba română, greșeli de ortografie.

2.1. Circumstanțialul de timp

2.1.1. În texte se constată **folosirea greșită a prepozițiilor** probabil sub presiunea modelului din limba engleză sau din limba maternă: *din* în locul lui *de* **(1)**; *pentru* în locul lui *de* sau *la* **(2)**; *de* în locul lui *cu* **(3)**.

(1) **a.** *tatăl meu e aici* ***din mulți ani*** (R., Siria, 18 ani; ***România, după 6 luni***)
b. ***Din 8 ani până acum*** *eu sunt in România* (R., Siria, 18 ani; ***România, după 6 luni***)

(2) ***pentru Paște*** *noi mancam ou de chocolata nu ou fierbinte* (F., Franța, 20 de ani; ***România, după 6 luni***)

(3) *pentru că tatăl meu a venit aici* ***de muți ani*** *să lucrează aici în România* (M., Iordania, 19 ani; ***România, după 6 luni***)

Totodată, utilizarea improprie a prepozițiilor se suprapune cu neconcordanța raporturilor semantice exprimate de construcția prepozițională temporală și de predicat.

(4) *La inceput (**peste trei luni**) a fost greu pentru mine* (F., Franța, 20 de ani; ***România, după 6 luni***)

(5) *Și* ***apoi o saptamenă*** *noi mergeam la restaurant* (D., Franța, 21 de ani; ***România, după 6 luni***)

Slaba fixare a grupărilor adverbiale și prepoziționale specifice raportului temporal conduce la exprimarea scrisă a unor construcții contaminate/hibride.

(6) *Am venit în România* ***înainte cinci luni în urmă*** (G., Bulgaria, 20 de ani; ***România, după șase luni***)

(7) *Am început s-am stat în România* ***la septembrie trecută*** (Y., Coreea de Sud, 22 de ani; ***România, după șase luni***)

În unele contexte, centrul prepozițional al grupului lipsește **(8)**, iar în altele este exprimat, deși nu este necesar **(9)**.

(8) **a.** *Dar Internetul nu ajuta ne* ***fiecarezi*** (A., Japonia, 20 de ani; ***Internetul, prieten sau dușman?***)
b. *Rata de sinucidere se crește* ***fiecare zi*** (J., Albania, 19 ani; ***Internetul, prieten sau dușman?***)
c. *Eu sunt în România* ***acum șase luni*** (M., Germania, 21 de ani; ***România, după 6 luni***)

(9) **a.** ***În anul trecut*** *devină studentă din groupă 1 la facultate pentru învăț limba română* (N., Irak, 38 de ani; ***România, după 6 luni***)
b. *dacă vin aici* ***de o zi*** *de exemplu ramâne in gând* (R., Siria, 18 ani; ***România, după 6 luni***)

c. *Nu am crezut ca în România este foarte rece* ***în iarna*** *[...]. Vremea în franța,* ***la iarna*** *este de la 10°C pană la –1°C* (M., Franța, 21 de ani; ***România, după 6 luni***)

2.1.2. Inconsecvențele în articulare apar numai în grupurile cu centru prepozițional în acuzativ **(10–12)**.

(10) *Nu îmi place iarnă* ***în Româniă*** *pentru că iarna* ***în Romania*** *este foarte frig* (F., Franța, 20 de ani; ***România, după 6 luni***)

(11) **a.** ***In fiecare vara*** *eu plec la Parcul Herâstrău* (R., Siria, 18 ani; ***România, după 6 luni***)

b. ***In fiecare după-amiaza*** *am mers la club de sport cu Diana* (M. M., Franța, 21 de ani; ***România, după 6 luni***)

(12) *dar* ***până la sfârșit de săptămâna*** *n-am probleme cu orașul* (Y., Bulgaria, 20 de ani; ***România, după 6 luni***)

2.1.3. Se înregistrează exemple cu **topică nefirească** a constituenților din structuri cu formă fixă.

(13) *Am venit* ***septembrie la douăzeci și opt două mi optsprezece*** (F., Franța, 20 de ani; ***România, după 6 luni***)

(14) *Am venit în Romania* ***cincispreze septembrie*** (M. M., Franța, 21 de ani; ***România, după 6 luni***)

2.1.4. În exprimarea circumstanțialului de timp au fost identificate câteva structuri ambigue, care ar putea fi considerate *structuri neromânești*, fiind „creațiile personale" ale studenților **(15)**. Admitem că procedeele de creativitate lexicală sunt indicii ale etapelor de achiziție a unei limbi străine, dar în sensul analizei propuse aici acestea reprezintă greșeli.

(15) *după aceia părinții mei au decis să se întoarcem inapoi la țara nostră, și m-am intors la țara mea, și de atuncea nu m-am intors la Romănia numai în vizită* ***la vară*** (M., Iordania, 19 ani; ***România, după 6 luni***)

(16) ***În 3 luna viitor*** *o să mergem la Iurdania* (N., Irak, 38 de ani; ***România, după 6 luni***)

(17) *sau când îl folosim* ***în fiecare timp*** *când suntem cu prieteni noștri* (M., Siria, 24 de ani; ***Internetul, prieten sau dușman?***)

(18) **a.** *Am venit la București* ***Augustul în 2018*** (M., Germania, 21 de ani; ***România, după 6 luni***)

b. ***Ziua întai de Octombrie*** *am început să studies la facultatea de litere din București* (M., Italia, 27 de ani; ***România, după 6 luni***)

(19) *Am venit* ***aproxmativ 5 ani*** (N., Irak, 38 de ani; ***România, după 6 luni***)

2.2. Circumstanțialul de loc

2.2.1. Folosirea greșită a prepozițiilor se înregistrează în multe exemple cu circumstanțial de loc. Astfel, prepoziția *la* în locul lui *în* se utilizează cu o pondere ridicată înaintea unui nume de țară **(20)**, dar și înaintea substantivelor comune *țară* și *parc* **(21)**. Se înregistrează prepoziția *în* în locul lui *la* **(22)**, cu oscilații chiar în interiorul aceluiași exemplu, în tipare sintactice identice **(22a)**, dar și *din* în locul lui *în* **(23)**, *în* în locul lui *într-* **(24)**, *pe* în locul lui *la* **(25a)** sau dintr- **(25b)**.

(20) **a.** ***La Romania*** *am vizitat Poiana Brașov* (R., Siria, 18 ani; ***România, după 6 luni***)
b. *Când mers* ***la românia*** (N., Irak, 38 de ani; ***România, după 6 luni***)
c. *Înainte am plecat* ***la România*** (Y., Coreea de Sud, 22 de ani; ***România, după șase luni***)

(21) **a.** *după aceia părinții mei au decis să se întoarcem inapoi* ***la țara nostră****, și m-am intors* ***la țara mea****, și de atuncea nu m-am intors* ***la România*** *numai în vizită la vară* (M., Iordania, 19 ani; ***România, după 6 luni***)
b. *și după aste ni-am intoarcem* ***la țară mea*** (R., Siria, 18 ani; ***România, după 6 luni***)
c. *In fiecare vara eu plec* ***la Parcul Herâstrău*** (R., Siria, 18 ani; ***România, după 6 luni***)

(22) **a.** *În plus, am fost* ***in Therme*** *de București [...] noi decidam să mergem* ***la Therme*** (D., Franța, 21 de ani; ***România, după 6 luni***)
b. *Ea este* ***în Carol Davila*** (G., Grecia, 19 ani; ***România, după 6 luni***)
c. *Sper că anul viitoare să fiu* ***în facultatea de psihologie*** *aici, în universitatea din București* (G., Grecia, 19 ani; ***România, după 6 luni***)

(23) *În Coreea, am studiat limba română puțin* ***din universitatea mea*** (Y., Coreea de Sud, 22 de ani; ***România, după șase luni***)

(24) **a.** *București e un oraș cu multe orași. Paris, Berlin, Moscau și Dresda. Multe orași* ***în un oraș*** (M., Germania, 21 de ani; ***România, după 6 luni***)
b. *și am crezut că e foarte greu să locuiesc* ***în un oraș*** *foarte mare* (Y., Bulgaria, 20 de ani; ***România, după 6 luni***)

(25) **a.** *Sper că studiu* ***pe Facultate de Drept*** *va fi tot interesant* (P., Ucraina, 18 ani; ***România, după 6 luni***)
b. *în loc să ne documentăm* ***pe o mulțime de cărți sau articole*** (V., China, 21 de ani; ***Internetul, prieten sau dușman?***)

2.2.2. În exprimarea circumstanțialului de loc, în compozițiile examinate, **articularea nominalelor după prepoziții** se realizează exact invers față de

normele limbii române actuale: în exemplele cu articulare definită ar trebui să se utilizeze nearticularea **(26)** sau articularea indefinită **(28)**; apar inconsecvențe în interiorul aceluiași exemplu **(27)**; în contextele cu nearticulare ar fi fost necesară articularea **(29)**.

(26) a. ***În țara*** *există multe mall-uri* (G., Grecia, 19 ani; ***România, după 6 luni***)
b. *abia aștept să mă cunosc cu românce* ***în facultatea****, anul viitor* (G., Bulgaria, 20 de ani; ***România, după 6 luni***)
c. *O fată romancă m-a asteptat* ***în aeroportul*** *de la 3 ore dimineața* (K., Peru, 26 de ani; ***România, după 6 luni***)

(27) a. *Acum doi ani, n-am putut să folosesc internet* ***în metrou****, dar acum, se poate să folosește internet* ***în metroul*** (K., Coreea, 31 de ani; ***România, după 6 luni***)
b. *să alerg* ***lângă lacul*** *sau* ***prin parc*** (Y., Bulgaria, 20 de ani; ***România, după 6 luni***)

(28) *locuiesc* ***în apartament****, la piața Alba Iulia* (M. M., Franța, 21 de ani; ***România, după 6 luni***)

(29) a. *In fiecare după-amiaza am mers* ***la club de sport*** *cu Diana* (M. M., Franța, 21 de ani; ***România, după 6 luni***)
b. *dar am luat o cameră la hotel* ***lungă facultate de drept*** (H., Franța, 20 de ani; ***România, după 6 luni***)

În exemple izolate, se realizează deopotrivă articularea definită și cea indefinită **(30)**.

(30) a. *noi venim* ***într-un țara nouă*** (M., Franța, 21 de ani; ***România, după 6 luni***)
b. *Stefan a venit* ***dintr-o muncă la acasă*** (O., Turkmenistan, 23 de ani; ***O scrisoare***)

În câteva exemple, forma nominalului selectat de centrul grupului prepozițional circumstanțial de loc este complet nepotrivită, dificil de explicat, fiind probabil rezultatul unor contaminări între construcțiile prepoziționale studiate, dar insuficient însușite **(31)**.

(31) a. ***În la București****, am gâsit multe poduri, dimineațe liniștite* (K., Peru, 26 de ani; ***România, după 6 luni***)
b. *Eu locuiesc* ***lângă palatului*** (G., Grecia, 19 ani; ***România, după 6 luni***)
c. *și au nevoie mama lor* ***lângă lor*** (M., Siria, 24 de ani; ***Internetul, prieten sau dușman?***)

2.2.3. Se înregistrează scrierea greșită a substantivelor proprii care denumesc țări sau orașe, explicabilă probabil prin analogia cu substantivele comune.

(32) a. *Nu îmi place iarnă* ***în Româniă*** *pentru că iarna* ***în Romania*** *este foarte frig* (F., Franța, 20 de ani; ***România, după 6 luni***)

b. *pentru că **în Bucureșt** este tot* (F., Franța, 20 de ani; ***România, după 6 luni***)

2.2.4. Prin traducerea tiparului din limba maternă rezultă **exprimări mai puțin obișnuite** în limba română.

(33) [*Am ies **din Franța***] *fară spune nimeni* (D., Franța, 21 de ani; ***România, după 6 luni***)

2.3. Circumstanțialul de mod

Circumstanțialul de mod are ocurențe singulare în producțiile scrise examinate. În primul exemplu identificat, circumstanțialul de mod este redat printr-un grup prepozițional având în structură un grup nominal nearticulat **(34)**, iar în cel de-al doilea, circumstanțialul este exprimat printr-un grup prepozițional având în alcătuire un grup verbal nonfinit incomplet **(35)**.

(34) *dar este mai greu de discuta cu oamenii **în limbă română*** (M., Franța, 21 de ani; ***România, după 6 luni***)

(35) *Am ies din Franța **fară spune nimeni*** (D., Franța, 21 de ani; ***România, după 6 luni***)

2.4. Circumstanțialul de cauză

În compozițiile analizate, circumstanțialul de cauză se exprimă preponderent prin propoziții subordonate conjuncționale (care nu fac obiectul acestei analize). Într-un singur exemplu se constată **folosirea prepoziției nepotrivite (36)**.

(36) *nu este suparat **despre problemele** care există în lume* (E., Grecia, 31 de ani; ***Dacă știi mai puțin, ești mai fericit***)

2.5. Circumstanțialul de scop

În realizarea circumstanțialului final, studenții recurg la **combinarea tiparului prepozițional** cu centrul *pentru* **cu cel propozițional**.

(37) **a.** *Am venit din Franța **pentru studieze stomatologie*** (F., Franța, 20 de ani; ***România, după 6 luni***)

b. *Vin la București **pentru studiez limba romană*** (D., Franța, 21 de ani; ***România, după 6 luni***)

c. *În anul trecut devină studentă din groupă 1 la facultate **pentru învăț limba română*** (N., Irak, 38 de ani; ***România, după 6 luni***)

d. *Am nevoie de informație **pentru a luat decizii corecte*** (K., Peru, 26 de ani; ***Dacă știi mai puțin, ești mai fericit***)

(38) *Astfel am venit în Romania **pentru să studiez** medicin* (M. M., Franța, 21 de ani; ***România, după 6 luni***)

Uneori, circumstanțialul final este exprimat printr-un infinitiv scurt fără marca *a*, precedat de prepoziția *pentru* **(39)**; în foarte puține exemple, tiparul nominal și cel propozițional se regăsesc în aceeași frază **(40)**.

(39) *Noi suntem în România* ***pentru studia la stomatologie*** (M., Franța, 21 de ani; ***România, după 6 luni***)

(40) ***Pentru a cumpara legume și fructe, pentru să aiba abonament de autobuzul, pentru plateşte închiria de apartament*** *a fost greu fără limbă română* (M., Franța, 21 de ani; ***România, după 6 luni***)

Foarte rar în corpus, circumstanțialul final este realizat printr-un grup prepozițional având în alcătuire un nominal. În astfel de exemple se înregistrează oscilații de articulare **(41)**.

(41) *și a venit aici* ***pentru specializarea*** (A., Maroc, 28 de ani; ***România, după 6 luni***)

3. Concluzii

Greșelile numeroase și repetate prezente în exprimarea scrisă a circumstanțialelor denotă insuficienta cunoaștere a tiparelor prepoziționale și, mai ales, a valorilor sintactico-semantice ale prepozițiilor în limba română de către studenții de nivel intermediar, vorbitori de limbi materne distincte (deci cu un background lingvistic diferit), având origini diferite, vârste diferite și studii/pregătire profesională din diferite arii de interes. Acest tip de carență s-ar putea explica prin tratarea „fugitivă", superficială a tiparelor circumstanțiale, în speță a celor prepoziționale, fără a se insista, în predare, asupra construcțiilor românești particulare și asupra exersării acestora, dar și prin comoditatea studenților străini, manifestată îndeosebi prin recurgerea la traducerea structurilor din limba maternă, fără a ține cont de specificul limbii române.

Prepozițiile și grupările prepoziționale care intră în alcătuirea unui circumstanțial sunt dificile prin natura lor și îngreunează procesul de achiziție a limbii române corecte de către studenții străini. Cu toate acestea, chiar dacă nu există un model ideal de predare a acestor tipare, apetența pentru învățarea lor ar putea fi alimentată prin efortul susținut al profesorului care are libertatea de a-și rezerva timpul necesar destinat explicațiilor și exersării tiparelor prepoziționale, dar și de a crea materiale suplimentare și activități (individuale sau colective) de lucru: tabele recapitulative, exerciții cu grafică sugestivă pentru prepozițiile lexicale, liste exhaustive de contexte specifice fiecărei prepoziții, inventarierea realizărilor prepoziționale ale fiecărui tip de circumstanțial etc. Oricare dintre propunerile

de mai sus ar putea fi realizată prin implicarea directă a cursanților, activitățile centrate pe student eficientizând și accelerând învățarea.

Bibliografie

1. Brâncuș *et alii* 2003: Grigore Brâncuș, Adriana Ionescu, Manuela Saramandu, *Limba română: manual pentru studenții străini*, ed. a 5-a, București, Editura Universității din București, 2003.
2. CECRL 2003: *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: învățare, predare, evaluare*, trad. din limba franceză de Gheorghe Moldovan, Strasbourg, 2003.
3. Dafinoiu, Pascale 2015: Cristina-Valentina Dafinoiu, Laura-Elena Pascale, *Limba română. Manual pentru studenții străini din anul pregătitor (nivel A1–A2)*, ed. a III-a revizuită și adăugită, București, Editura Universitară, 2015.
4. Dorobăț, Fotea, 1999: Ana Dorobăț, Mircea Fotea, *Limba română de bază. Manual pentru studenții străini*, vol. I–II, [Iași], Institutul European, 1999.
5. GALR. Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti", Valeria Guțu Romalo (coord.), 2008, *Gramatica limbii române*, II, București, Editura Academiei Române [tirajul I: 2005], 2008, p. 487–626.
6. Geană 2013: Ionuț Geană, *Construcții verbale prepoziționale în limba română*, București, Editura Universității din București, 2013, p. 127–255.
7. GBLR. Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti", Gabriela Pană Dindelegan (coord.), 2010, *Gramatica de bază a limbii române*, București, Univers Enciclopedic Gold, 2010, p. 528–594.
8. Iliescu 2003: Ada Iliescu, *Predarea acuzativului din perspectiva românei ca limbă străină*, în „Didactica Pro...", nr. 6 (22), 2003, p. 59–63.
9. Kohn 2009: Daniela Kohn, *PULS. Manual de limba română pentru străini. Nivelurile A1–A2*, Iași, Polirom, 2009.
10. Kohn 2012: Daniela Kohn, *PULS. Manual de limba română pentru străini*. *Nivelurile B1–B2*, Iași, Polirom, 2012.
11. Moldovan *et alii* 2001: Victoria Moldovan, Liana Pop, Lucia Uricaru, *Nivelul prag. Pentru învățarea limbii române ca limbă străină*, Strasbourg, 2001.
12. Nedelcu 2008: Veronica Cristina Nedelcu, *Dificultăți în abordarea spațiului și relațiilor spațiale în predarea limbii române studenților străini*, în vol. Ludmila Braniște (coord.), *Româna ca limbă străină între metodă și impact cultural*, Iași, Casa Editorială Demiurg, 2008, p. 397–406.
13. Platon *et alii* 2012: Elena Platon, Ioana Sonea, Dina Vîlcu, *Manual de limba română ca limbă străină (RLS) A1–A2*, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, 2012.
14. Platon *et alii* 2014: Elena Platon, Ioana Sonea, Lavinia Vasiu, Dina Vîlcu, *Descrierea minimală a limbii române. A1, A2, B1, B2*, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, 2014.

15. Steriu, Ionescu 1982: Maria Steriu, Adriana Ionescu, *Achiziția de către studenții străini a structurilor verb + circumstanțial de mod în limba română*, în vol. Victoria Moldovan, Ileana Mureșanu, Liana Pop, *Logos și methodos. Studii și articole privind limba română*, Cluj-Napoca, [f.e.] 1982, p. 121–131.
16. Vesa-Florea 2018: Viorica Vesa-Florea, *Româna ca limbă străină: Verbul*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2018.
17. Vesa-Florea 2019: Viorica Vesa-Florea, *Romanian as Foreign Language. The Prepositions and Prepositional Phrases*, în „Journal of Romanian Literary Studies”, nr. 16, 2019, p. 557–561.

Limba română ca limbă străină – Asimilarea articolului definit enclitic la nivelul A1 (formele de N-Ac). Date statistice și observații

Lavinia Nasta*

Abstract. *Romanian as a foreign language – Assimilation of the enclitic definite article at A1 level (N-Ac forms). Statistical data and observations.* The study aims to highlight the aspects that make it difficult for non-native speakers/foreign students to assimilate the Romanian definite article. In order to do this, we looked at the way students assimilate the N-Ac forms of the definite article focusing on the key-elements that are stressed in the teaching-learning process: the position of the article, the articulation type and the contexts which require definite articulation.

Keywords: *Romanian as a foreign language, definite article, noun, preposition, verb, rules, statistical data*

1. Introducere[1]

În lingvistica românească, articolul definit enclitic reprezintă unul dintre cele mai controversate structuri, stârnind discuții la toate nivelurile limbii: fonetic, morfologic, sintactic, lexical, pragmatic și stilistic. Disputele de natură diacronică sunt dublate de probleme sincronice care privesc accepțiile gramaticale. Astfel, în prezent, circulă mai multe teorii referitoare la interpretările morfosintactice ale articolului definit românesc, dintre care amintim: parte de vorbire, parte de vorbire-morfem, morfem al unei noi categorii gramaticale, morfem cu funcția sintactică de determinant, morfem/flectiv cazual.

Divergențele create de articolul enclitic în lucrările de specialitate ale cercetătorilor români dispar în momentul în care această unitate/subunitate lingvistică este predată străinilor. Așadar, în actul predării, profesorul de română ca limbă străină (RLS) se va concentra nu asupra controverselor din literatura de specialitate, ci asupra elementelor care facilitează asimilarea articolului de către studenții străini,

* Facultatea de Litere, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca.

[1] Această lucrare a fost sprijinită prin proiectul Ministerului Cercetării și Inovării, CCCDI – UEFISCDI, număr proiect PN-III-P1-1.2-PCCDI-2017-0326 /49 PCCDI, în conformitate cu PNCDI III.

acestea, potrivit lucrărilor de RLS[2], fiind în număr de trei: poziția articolului, modul de articulare și situații/reguli de utilizare.

Dat fiind faptul că există mai multe studii cu aspect teoretic referitoare la predarea articolului[3]/a categoriei gramaticale a determinării, ne-am propus să realizăm o lucrare cu caracter practic, care are ca scop scoaterea la iveală a aspectelor care îngreunează asimilarea unității lingvistice amintite încă din titlu. Pentru aceasta, am avut în vedere un corpus de texte în care au fost strânse producțiile a 126 de studenți, de diferite naționalități. Textele reprezintă răspunsul studenților la diferite cerințe din cadrul examenului final de A1[4] (descrierea unei persoane, descrierea camerei sau realizarea unei scrisori), în perioada 2013–2016. În studiul nostru, am urmărit felul în care studenții și-au însușit formele de N-Ac ale articolului definit enclitic, plecând de la cele trei elemente asupra cărora se insistă la cursurile de RLS: poziția articolului, modul de articulare și situațiile/regulile de utilizare.

2. Poziția/topica

Spre deosebire de alte limbi, printre care și engleza, articolul definit românesc se individualizează prin topică, respectiv este postpus numelui și sudat cu acesta. Chiar dacă acest aspect stârnește multiple controverse în rândul lingviștilor, am observat că encliza articolului definit față de substantiv nu provoacă probleme străinilor care învață limba română, astfel că, în producțiile scrise ale studenților, nu am întâlnit nici măcar o situație în care articolul definit enclitic să preceadă numele după modelul limbilor în care articolul definit este proclitic (de exemplu, nu am întâlnit o segmentare de tipul: **ul băiat*, **a fat*(*ă*)).

3. Modul de articulare

Pe lângă faptul că este enclitic, articolul definit românesc are câteva particularități în ceea ce privește modul în care se unește cu substantivul, deoarece

2 A se vedea Pop, Moldovan 1997; Iliescu 2002; Vrăjitoru 2003; Kohn 2009; Platon *et alii* 2012; Dafinoiu, Pascale 2015.

3 A se vedea Căpățână 1978: 86–95; Florea 1983: 154–199; Iliescu 2005: 214–220.

4 Precizăm că studenții, ale căror producții scrise le-am analizat, au studiat într-un cadru instituționalizat, respectiv la Facultatea de Litere, UBB, Cluj-Napoca, având profesori de la Departamentul de limbă cultură și civilizație românească. De asemenea, amintim că principalul manual după care se predă la nivelurile inferioare (A1–A2) este Elena Platon, Ioana Sonea, Dina Vîlcu, *Manual de limba română ca limbă străină (RLS). A1–A2*, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, 2012. După parcurgerea fiecărui nivel de competență lingvistică, studenții primesc un examen pe nivel, iar aceste examene sunt corelate la Cadrul european comun de referință pentru limbi (CECR) și acreditate ALTE.

encliza se poate realiza prin simpla aglutinare (la subst. masc. sg. terminate în -e: *fratele*, *peretele* etc.; la subst. masc. pl.: *frații*, *cartofii*; la subst. fem. pl: *femeile*, *doamnele* etc.; la unele subst. fem. sg. terminate în -e: *vulpea*, *învățătoarea* etc.; la subst. neutre sg. terminate în -e: *numele*, *prenumele*; la subst. neutre pl.: *vinurile*, *tablourile* etc.; la masculinele și neutrele sg. terminate în -*u*: *metrul*, *teatrul* etc.), prin aglutinare și adăugarea vocalei de legătură/a desinenței catalizate -*u*- (la masc. și neutre sg. terminate în consoane sau vocale, altele decât -*u* sau -e: *băiatul*, *radioul* etc.), prin substituirea desinenței de număr și caz (la substantivele feminine/masculine terminate în -*ă*: *mama*, *tata* etc., la unele substantive feminine cu formă de singular terminate în -e: *femeia*, *cheia* etc.).

Deși modalitățile de sudare a articolului definit sunt diverse, totuși, în corpusul de texte ale studenților străini de nivelul A1 pe care l-am avut în vedere, au existat doar patru substantive la care s-a greșit articolul și modul de articulare (**numa*, **tatăle*, **cursiurle*, **fratul*). În primul exemplu, s-a greșit atât articolul, cât și modul de articulare, astfel că s-a substituit desinența, în loc să se realizeze adjoncțiunea articolului -*le*, în exemplul al doilea, s-a greșit articolul, și, prin urmare, în loc de -*l*, s-a adăugat -*le*, în al treilea exemplu, s-a substituit desinența de număr și caz -*i* cu articolul definit -*le*, situație în care era nevoie de simpla alăturare a articolului -*le*, iar în ultimul exemplu, s-a greșit și articolul, și modul de articulare, astfel că, în loc de aglutinarea articolului -*le*, s-a adăugat vocala de legătură -*u*- și articolul -*l*.

Considerăm că însușirea aproape totală a modului de articulare a substantivelor se explică prin faptul că studenții au utilizat în mesajele scrise substantive repetate de nenumărate ori în clasă (ex. *orașul*, *camera*, *parcul*, *prietenii*, *familia*, *cantina*, *facultatea*, *părul*, *ochii* etc.).

4. Situații de întrebuințare a articolului: reguli de articulare vs nearticulare

Poate cel mai problematic aspect al articolului definit în momentul asimilării de către un student străin îl reprezintă situațiile de întrebuințare, respectiv când se articulează un substantiv și când nu. Definițiile articolului date de gramaticile românești, care implică opoziția cunoscut – necunoscut, nu le sunt utile vorbitorilor nonnativi, cel puțin nu la A1, și, din acest motiv, în unele manuale, gramatici sau cursuri dedicate RLS, se oferă anumite reguli de utilizare a articolului, care ajută la însușirea acestuia. Întrucât analiza pe care o realizăm are la bază producțiile scrise ale studenților care au învățat după *Manualul de limba română ca limbă străină (RLS)*, A1–A2, al autoarelor Elena Platon, Ioana Sonea, Dina Vîlcu, în

studiul nostru, pentru a observa cum și când se utilizează articolul definit enclitic, am avut în vedere regulile regăsite în acest manual, pe care le-am completat cu câteva reguli refăcute după utilizările repetate ale studenților. Pornind de la acestea, am inventariat situațiile în care articolul definit este utilizat corect sau incorect, cu precizarea că, în mod inevitabil, a trebuit să luăm în considerare inclusiv substantivele articulate nedefinit ori nearticulate.

Prin urmare, în cercetarea noastră, am avut în vedere felul în care studenții străini și-au însușit articolul definit românesc, pornind de la următoarele reguli:

A. Utilizarea obligatorie a articolului definit enclitic:

(1) subiect în propoziție
(2) *amândoi/amândouă* + substantiv
(3) *tot/toată/toți/toate* + substantiv
(4) verbul *a-i plăcea* + substantiv
(5) *cu* + mijloace de transport/instrumente în general
(6) prepoziție + substantiv + determinant

În urma parcurgerii corpusului de texte, am observat că studenții articulează corect substantivele și în structuri care nu apar precizate ca reguli în manualul citat (Platon *et alii* 2012). Utilizarea corectă a articolului în asemenea cazuri se explică prin faptul că profesoarele fie au prezentat pe tablă regulile, fie au repetat atât de mult încât studenții au învățat structurile ca sintagme date:

(7) substantiv + posesiv/posesor
(8) substantiv + număr
(9) substantiv + nume propriu

B. Utilizarea prohibitivă a articolului definit enclitic:

(1) *mult/puțin* + substantiv
(2) *cât* + substantiv
(3) *număr* + substantiv
(4) *fiecare* + substantiv
(5) prepoziție + substantiv

La aceste reguli am adăugat următoarele trei:

(6) substantiv în vocativ (fără atribut determinativ)
(7) *a fi* + substantiv (NP) fără determinant
(8) articol nedefinit + substantiv

Regulile enumerate se vor regăsi în fiecare cap de tabel de la punctul 5, urmând o ordine prestabilită:

– Absența articolului definit în situații în care regula îl cere
– Adăugarea articolului definit în situații în care contextul îl exclude

– Prezența articolului definit în situații în care regula îl cere (= utilizarea corectă a articolului definit)
– Absența articolului definit în situații în care contextul îl exclude (= utilizarea articolului zero/a articolului nedefinit)

Precizăm că în inventarul nostru nu am inclus construcțiile neclare/ilizibile/ scoase din context (ex. **Eu merg la frumos loc pentru exampie gardina piatra*; *Profesie ingineria biomedica universitatea*), structurile care numesc unități temporare, în situațiile în care sunt considerate adverbe de timp (*iarna*, *vara*, *dimineața*), construcții din afara regulilor menționate și structurile în care se acceptă atât prezența, cât și absența articolului definit (cazul complementului direct: *pregătesc mâncare/mâncarea*; *spăl haine/hainele*).

5. Date statistice privind folosirea/nefolosirea articolului de către studenții străini la nivelul A1, în funcție de regulile date

5.1. Absența articolului definit în situații în care regula îl cere

Tabel 1

limba maternă ↓/reguli→	subiect în propoziție	*amândoi* + substantiv	*tot* + substantiv	*a-i plăcea* + substantiv	*cu* + mijloace de transport/ instrumente	prepoziție + substantiv + determinant	substantiv + posesiv	substantiv + număr	substantiv + nume propriu
arabă (49)	9	0	7	20	1	29	24	11	5
albaneză (18)	3	0	3	5	0	8	4	0	4
asiatice (14)	1	0	4	2	0	2	3	0	0
spaniolă (8)	0	0	0	0	2	1	2	3	0
italiană (7)	0	0	0	1	0	15	1	0	0
franceză (7)	1	0	0	2	0	5	4	0	0
africane (6)	0	0	1	1	1	4	3	0	0
maghiară (1)	0	0	1	0	0	1	0	0	0
hindi (1)	1	0	0	0	0	0	0	0	0
greacă (3)	0	0	0	0	0	0	1	0	0
turcă (1)	0	0	0	0	0	0	0	0	0
germană (1)	0	0	0	0	0	3	0	0	0
bulgară (1)	1	0	0	0	0	1	0	0	0
polonă (1)	0	0	0	0	0	0	0	0	0
armeană (1)	1	0	0	0	0	0	0	0	0

limba maternă ↓/reguli→	subiect în propoziție	*amândoi* + substantiv	*tot* + substantiv	*a-i plăcea* + substantiv	*cu* + mijloace de transport/ instrumente	prepoziție + substantiv + determinant	substantiv + posesiv	substantiv + număr	substantiv + nume propriu
ucraineană (2)	0	0	0	1	0	2	1	0	0
turcă (1)	0	0	0	0	0	0	0	0	0
cazahă (1)	0	0	0	0	0	1	0	0	0
engleză (1)	0	0	0	0	0	0	0	0	0
curdă (1)	0	0	0	0	0	1	1	0	0
slovacă (1)	0	0	0	0	0	0	0	0	0

5.2. Adăugarea articolului definit în situații în care contextul îl exclude

Tabel 2

limba maternă ↓/reguli →	*mult/puțin* + substantiv	*cât* + substantiv	*număr* + substantiv	*fiecare* + substantiv	prepoziție + substantiv	substantiv în vocativ	a fi + substantiv (NP) fără determinant	articol nedefinit + substantiv
arabă (49)	4	0	10	2	51	8	0	12
albaneză (18)	0	0	2	1	22	1	3	1
asiatice (14)	0	0	1	1	10	6	2	0
spaniolă (8)	2	0	0	0	5	1	0	2
italiană (7)	0	0	1	0	12	3	4	4
franceză (7)	3	0	1	1	7	0	0	4
africane (6)	0	0	2	0	1	1	1	0
maghiară (1)	0	0	0	0	1	1	0	0
hindi (1)	0	0	0	0	1	0	1	0
greacă (3)	0	0	0	0	1	2	0	0
turcă (1)	0	0	0	0	1	0	1	0
germană (1)	0	0	0	0	1	1	0	0
bulgară (1)	0	0	0	0	2	0	0	0
polonă (1)	0	0	0	0	0	0	0	2
armeană (1)	0	0	0	0	0	0	1	0
ucraineană (2)	0	0	0	0	1	0	0	0
turcă (1)	0	0	0	0	2	0	1	0
cazahă (1)	0	0	0	0	0	0	0	0
engleză (1)	0	0	0	0	2	0	0	0

limba maternă ↓/reguli →	*mult/puțin* + substantiv	*cât* + substantiv	*număr* + substantiv	*fiecare* + substantiv	prepoziție + substantiv	substantiv în vocativ	a fi + substantiv (NP) fără determinant	articol nedefinit + substantiv
curdă (1)	0	0	0	0	0	0	0	0
slovacă (1)	0	0	0	0	1	1	0	0

5.3. Prezența articolului definit în situații în care regula îl cere (= utilizarea corectă a articolului definit)

Tabel 3

limba maternă ↓/reguli predate→	subiect în propoziție	*amândoi* + substantiv	*tot* + substantiv	*a-i plăcea* + substantiv	*cu* + mijloace de transport/ instrumente	prepoziție + substantiv + determinant	substantiv + numeral	substantiv + posesiv	substantiv + nume propriu
arabă (49)	31	0	6	20	10	45	59	76	6
albaneză (18)	5	0	2	6	4	36	14	44	1
asiatice (14)	9	0	0	7	2	27	11	26	0
spaniolă (8)	8	0	1	0	0	11	6	12	1
italiană (7)	1	0	1	4	0	6	12	4	0
franceză (7)	9	0	1	1	0	11	4	4	0
africane (6)	6	0	0	5	2	8	0	14	1
maghiară (1)	0	0	0	0	0	1	3	0	0
hindi (1)	0	0	0	0	0	0	0	0	0
greacă (3)	2	0	0	0	0	3	3	2	0
turcă (1)	1	0	0	0	0	0	0	0	0
germană (1)	0	0	0	0	0	0	0	1	0
bulgară (1)	0	0	0	0	0	0	0	3	0
polonă (1)	1	0	0	1	0	2	2	1	0
armeană (1)	0	0	0	0	0	1	0	4	0
ucraineană (2)	0	0	1	3	0	3	5	3	1
turcă (1)	0	0	0	0	0	0	0	1	0
cazahă (1)	1	0	0	0	0	2	0	2	0
engleză (1)	0	0	1	1	0	1	0	1	0
curdă (1)	0	0	0	1	0	1	0	0	0
slovacă (1)	3	0	0	2	0	2	0	0	0

5.4. Absența articolului definit în situații în care contextul îl exclude (= utilizarea articolului zero/a aticolului nedefinit)

Tabel 4

limba maternă ↓/ reguli predate→	*mult/puțin* + substantiv	*cât* + substantiv	număr + (de) + substantiv	*fiecare* + substantiv	prepoziție + substantiv	substantiv în vocativ	a fi + substantiv (NP) fără determinant	articol nedefinit + substantiv
arabă (49)	16	0	74	38	208	4	31	113
albaneză (18)	4	0	21	8	52	2	14	46
asiatice (14)	7	0	17	11	83	0	6	39
spaniolă (8)	6	0	5	8	134	1	4	21
italiană (7)	2	0	4	3	12	0	2	11
franceză (7)	5	0	10	2	32	0	2	29
africane (6)	2	0	7	5	18	0	4	5
maghiară (1)	0	0	0	3	2	0	0	1
hindi (1)	0	0	1	0	0	0	0	0
greacă (3)	2	0	4	2	5	2	2	4
turcă (1)	0	0	1	0	0	0	0	0
germană	0	0	1	1	3	0	0	1
bulgară (1)	0	0	1	0	3	2	0	4
polonă (1)	0	0	2	1	5	1	1	2
armeană (1)	0	0	3	0	2	0	1	0
ucraineană (2)	0	0	5	1	15	0	2	3
turcă (1)	1	0	1	1	1	0	1	1
cazahă (1)	0	0	1	0	2	0	0	1
engleză (1)	3	0	2	0	8	0	0	7
curdă (1)	0	0	0	0	2	1	0	11
slovacă (1)	0	0	1	0	0	0	0	5

6. Observații privind datele statistice

Sintetizând, în urma inventarierii situațiilor în care regula impune utilizarea articolului definit, avem următoarele date:

Tabel 5

Absența articolului definit în situații în care regula îl cere (rândul 1) vs prezența articolului definit în situații în care regula îl cere (rândul 2)								
subiect în propoziție	*amândoi* + substantiv	*tot* + substantiv	*a-i plăcea* + substantiv	*cu* + mijloace de transport/ instrumente	prepoziție + substantiv + determinant	substantiv + posesor	substantiv + număr	substantiv + nume propriu
17 (18%)	0	16 (55%)	32 (39%)	4 (18%)	73 (31%)	44 (27%)	14 (7%)	9 (47%)
77 (82%)	0	13 (45%)	51 (61%)	18 (82%)	160 (69%	119 (73%)	198 (93%)	10 (53%)

În ceea ce privește utilizarea obligatorie a articolului definit enclitic, am constatat că:

(1) Substantivul-subiect este corect articulat mai ales când acesta e urmat de un determinant (ex. *mâncarea tradițională*), în timp ce, în toate situațiile în care s-a omis articolul, subiectul e lipsit de subordonat.

(2) Sintagma *amândoi/amândouă* + substantiv nu a fost deloc utilizată de studenți, motiv pentru care nu am putut observa dacă regula a fost sau nu asimilată.

(3) Spre surprinderea noastră, în mai mult de jumătate dintre ocurențe, substantivul precedat de cuantificatorul globalizant *tot/toată/toți/toate* a fost nearticulat, în detrimentul regulii.

(4) În ciuda exersării și utilizării intense la curs, în aproximativ 40% dintre situații, verbul intranzitiv unipersonal *a-i plăcea* este urmat de un substantiv nearticulat, cel mai probabil, studenții neputând depăși comparația cu limba engleză, unde regula impune absența articolului. La aceasta se adaugă și complexitatea proceselor cognitive implicate în momentul în care se folosește acest verb în limba română: pronumele în dativ, forma verbului în funcție de singularul/ pluralul substantivului succedent + articolul definit.

(5) Spre deosebire de celelalte conective intrapropoziționale, care, în absența unui subordonat, impun o restricție de articulare, prepoziția *cu* este „indisciplinată”, deoarece, în anumite contexte (*cu* + mijloace de transport/instrumente în general), cere articularea substantivului. Chiar dacă studenții au articulat de cele mai multe ori corect substantivele din asemenea structuri, am întâlnit cazuri (pe care nu le-am introdus în inventar) în care prepoziția în discuție a fost succedată de un circumstanțial sociativ, situație în care substantivul a rămas nearticulat (*eu cu prieteni mă uit la televizor*, *fac plimbare cu colegi*,

preferă să stea cu prieteni, *merg cu prietene/cu prieteni/cu familie*). De aceea considerăm că ar fi oportun ca regula *cu* + mijloace de transport/instrumente în general să fie completată de *cu* + asociere (substantive care exprimă asocierea: *merg cu pisica/câinele/mama/bunicul/colega* etc.).

(6) Deși regula este clară, substantivul însoțit de prepoziție și urmat de un element subordonat se articulează, studenții greșesc destul de mult (31% dintre apariții), iar acest lucru, credem noi, se datorează regulii care interzice utilizarea articolului în construcții de tipul prepoziție + substantiv. În situația dată, o metodă de a-i ajuta cât mai mult pe studenți să folosească corect această regulă este exersarea comparativă a grupurilor compuse din prepoziție + substantiv vs prepoziție + substantiv + determinant, cu insistare asupra diferenței nearticulat–articulat.

(7) Regula substantiv articulat + posesiv/posesor este destul de bine aplicată (în 73% dintre apariții), iar cazurile în care s-a greșit (27%) nu sunt într-un număr exagerat de mare, având în vedere că adjectivul pronominal posesiv se predă spre sfârșitul nivelului.

(8) Construcția substantiv + număr este asimilată cu succes în 93% dintre cazuri, chiar dacă nu am găsit o regulă formulată în acest sens. Acest lucru se explică prin utilizarea intensă la clasă a structurilor de tipul *ora* + *număr*, *căminul* + *număr*, *etajul* + *număr*, cu alte cuvinte studenții le-au însușit ca structuri date.

(9) Sintagma substantiv + nume propriu are aproximativ 20 de ocurențe, dar în jumătate dintre cazuri este utilizată greșit, cu regent nearticulat (ex. **Grădină Botanică*, **cămin Hașdeu*, **stradă Buzău*, **oraș Cluj-Napoca*), motiv pentru care sugerăm introducerea la curs a acestei reguli.

Sintetizând, în urma inventarierii situațiilor în care regula interzice utilizarea articolului definit, avem următoarele date:

Tabel 6

Adăugarea articolului definit în situații în care contextul îl exclude (rândul 1) vs Absența articolului definit în situații în care contextul îl exclude (= utilizarea articolului zero) (rândul 2)							
mult/puțin + substantiv	*cât* + substantiv	*număr* + substantiv	*fiecare* + substantiv	prepoziție + substantiv	substantiv în vocativ	a fi + substantiv (NP) fără determinant	articol nedefinit + substantiv
9 (16%)	0	17 (10%)	5 (6%)	121 (17%)	25 (66%)	14 (17%)	25 (8%)
48 (84%)	0	161 (90%)	84 (94%)	587 (83%)	13 (34%)	70 (83%)	304 (92%)

În ceea ce privește utilizarea prohibitivă a articolului definit enclitic, am constatat că:

(1) În majoritatea cazurilor, respectiv 84%, substantivul precedat de cuantificatorii existențiali *mult* și *puțin* a rămas nearticulat.

(2) Sintagma *cât* + substantiv nearticulat nu a fost deloc utilizată de studenți, motiv pentru care nu am putut observa dacă regula a fost sau nu asimilată.

(3) În doar 10% dintre situații, cursanții au articulat substantivul precedat de un numeral cu valoare adjectivală, greșeala fiind dublată, uneori, de nerecunoașterea pluralului (ex: *doua fiica*, *doua ora*, *trei colegii*, *trei prietenii*).

(4) Regula *fiecare* + substantiv nearticulat a fost însușită foarte bine de către studenți, astfel că în doar cinci situații substantivul precedat de cuantificatorul distributiv a fost articulat definit. Acest lucru se datorează utilizării intense la cursuri a structurilor de tipul: *fiecare student*, *fiecare persoană*, (*în*) *fiecare an*/*zi*/*săptămână* etc.

(5) Regula potrivit căreia prepoziția însoțește un substantiv nearticulat enclitic este încălcată în 17% dintre cazuri, cel mai probabil sub influența limbii engleze sau a limbii materne (vezi, de exemplu, limba franceză, unde substantivele cu prepoziție sunt însoțite de articolul definit).
Precizăm, totuși, că restricțiile de articulare, chiar și atunci când nu există un subordonat, depind și de particularitățile semantice ale substantivului-centru, care, dacă „se apropie prin semantica sa de cel propriu” (GBLR 2010: 325), se articulează (de exemplu: *Merg la bunica*.; *Stau lângă bunicul*.; *Lucrez pentru mama/tata*), lucru care ar trebui menționat la cursuri (cel puțin la cele dedicate nivelurilor superioare).

(6) În cele mai multe formule incipiente ale scrisorilor, studenții rețin forma articulată a substantivului, chiar dacă substantivul este în cazul vocativ și, prin urmare, nu se articulează (ex. **dragă mama*, **dragă tata*, **dragă prietena*, **dragă familia*). Deși la cursuri se evită utilizarea excesivă a metalimbajului (nu amintim de existența cazului vocativ, cel puțin nu la nivelul A1), poate că ar fi bine să se formuleze o regulă prin care să se impună nearticularea substantivului în adresarea directă.

(7) În scrierile studenților, s-au înregistrat mai multe ocurențe de tipul *a fi* + substantiv (NP) fără determinant. În 83% dintre cazuri, s-a utilizat corect forma nearticulată a substantivului NP, deoarece construcția a fost însușită ca o formă-tip. Pentru a veni în ajutorul studentului, propunem formularea unei reguli de tipul *a fi* + nume de profesie fără articol definit (ex. *El este inginer/doctor/profesor/recepționer*) (GBLR 2010: 26).

(8) În câteva situații (= 8%), substantivul a fost însoțit concomitent de două articole, atât de cel definit, cât și de cel nedefinit. Din acest motiv considerăm că, la lista regulilor care interzic utilizarea articolului definit, ar trebui adăugată și aceasta: articol nedefinit + substantiv.

Conchizând, se poate afirma că articolul definit este, cu puține excepții, bine asimilat de către studenții străini. Totuși, pentru a maximiza rezultatele studenților în ceea ce privește învățarea limbii române, în general, și asimilarea articolului definit, în particular, s-ar putea ține cont pe viitor de aceste date statistice, care prezintă frecvența contextelor de utilizare a articolului și gradul de asimilare a regulilor. În cazul în care se consideră că „inventarul” de reguli este prea extins pentru nivelul A1, s-ar putea face o „despărțire”, urmând să se decidă ce este pentru A1 și ce este pentru A2, ce e prea dificil pentru A1 și ce ar trebui inclus la A2.

Bibliografie

1. Căpățână 1978: Cecilia Căpățână, *Predarea declinării articulate*, în vol. *Predarea limbii române la studenții străini*, II, Reprografia Universității din Craiova, 1978, p. 86–95.
2. Dafinoiu, Pascale 2015: Cristina-Valentina Dafinoiu, Laura-Elena Pascale, *Limba română. Manual pentru studenții străini din Anul pregătitor (Nivel A1-A2)*, Ediția a III-a revizuită și adăugită, București, Editura Universitară, 2015.
3. Kohn 2009: Daniela Kohn, *Puls. Manual de limba română pentru străini. Curs*, Iași, Editura Polirom, 2009.
4. Florea 1983: Melania Florea, *Structura grupului nominal în limba română contemporană*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1983.
5. GBLR 2010: Pană Dindelegan, Gabriela, (coord.), *Gramatica de bază a limbii române*, Univers Enciclopedic Gold, București, 2010.
6. Iliescu 2002: Ada Iliescu, *Manual de limba română ca limbă străină*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2002.
7. Iliescu 2005: Ada Iliescu, *Predarea categorie determinării la nume din perspectiva românei ca limbă străină*, în „Buletinul Universității Petrol-Gaze” din Ploiești, volumul LVII, seria Filologie, nr. 1, 2005, p. 214–220.
8. Platon *et alii* 2012: Elena Platon, Ioana Sonea, Dina Vîlcu, *Manual de limba română ca limbă străină (RLS). A1-A2*, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, 2012.
9. Pop, Moldovan 1997: Pop Liana, Victoria Moldovan (coord.), *Grammaire du roumain. Romanian Grammar. Gramatica limbii române*, Cluj, Editura Echinocțiu, 1997.
10. Vrăjitoru 2003: Ana Vrăjitoru, *Curs practic de limba română pentru străini. I. Gramatica*, Iași, Editura Vasiliana, 2003.

Competența parafrastică în româna ca limbă străină. Nivelul A1

Alexandra Gabriela Olaru[*]

Abstract. *The Paraphrasing Competence in Romanian as a Foreign Language. A1 Level.* Humans are social beings and communication is one of the strongest assets that allow humans to understand each other. When they share information, feelings or ideas, humans resort to several procedures and tricks, the paraphrase being one of them. The paraphrase is one of the most interesting social and linguistic phenomena. Not only because it reflects the complexity of the human brain and of its capacities, but also because it implies several scientific areas, such as linguistics, language acquisition, sociology, psychology or didactics. In the present study we are trying to define the paraphrase and the paraphrasing competence, demonstrating that the paraphrase is an innate human feature, no matter of the linguistic level of the speaker. Because the phenomenon is an intricate one and because Romanian is a difficult and complex language, we are taking into consideration only the A1 level. Also, the study aims to prove that the concept of paraphrasing competence can and should be used in didactics both as a teaching and an evaluation tool.

Keywords: *paraphrase, paraphrasing competence, linguistic levels, structural definitions, functional definitions, paraphrase types, paraphrase levels, level adaptation*

Partea I. Parafraza și competența parafrastică

1.1. Definiții ale parafrazei

Parafraza este un concept foarte discutat de către lingviștii din întreaga lume. Despre parafrază s-au scris numeroase studii și articole, dar, chiar și așa, specialiștii nu au reușit să ajungă la o definiție care să epuizeze fenomenul.

În încercarea de a surprinde principalele trăsături ale parafrazei, vom începe cu o definiție din DEX. Conform acesteia, parafraza este o „expunere, o explicație într-o formulare personală și mai dezvoltată a conținutului unui text, al unei comunicări orale etc.” (DEX 1998: 748). O altă definiție, preluată tot dintr-un dicționar, de data aceasta dintr-unul specializat, precizează că parafraza este o „operație metalingvistică sau lingvistică, realizată prin producerea unei unități discursive semantic echivalentă cu altă unitate produsă anterior. […] Parafraza se bazează pe realitatea lingvistică ce face ca, în fiecare limbă, unui enunț să-i poată

[*] Doctorand – Școala Doctorală de Studii Lingvistice și Literare, UBB.

corespunde mai multe enunțuri, parțial sau contextual sinonime" (Bidu-Vrănceanu *et alii* 2005: 370).

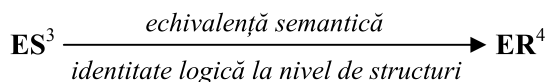
Din aceste două definiții se pot deduce două maniere diferite de analizare a fenomenului: pe de-o parte, perspectiva structurală, care pune accent pe modalitatea de realizare a parafrazei, pe forma ei (cea de-a doua definiție), iar, pe de altă parte, o perspectivă funcțională, în care accentul cade pe funcția acesteia în cadrul comunicării (prima definiție).

1.1.1. Definiții structurale

O primă definiție din această categorie este extrasă din cercetările lui Catherine Fuchs (1982), una dintre cele mai profunde abordări ale problemei. Conform acesteia, parafraza este o relație de echivalență semantică ce se stabilește între două enunțuri, fiind fondată pe existența unui nod semantic comun, căruia i se adaugă diferite semantici secundare (Fuchs 1982: 53). Aceeași direcție se regăsește și în definiția formulată de către Miličková, pentru care parafraza este o interpretare a semnelor lingvistice dintr-o limbă prin intermediul altor semne lingvistice din limba respectivă, cele două categorii de semne fiind identice din punct de vedere logic[1] și având la bază același conținut semic (Miličková 1992: 45).

Școala transformațională a lui Harris consideră parafraza o relație intuitivă de conservare a sensului, în care enunțurile reformulate[2] trebuie să respecte structurile și clasele gramaticale ale enunțului de reformulat (*apud* Fuchs 1980: 40). În plus, pentru Mel'čuk, parafraza este un proces de traducere a sensului dat, realizat prin intermediul diversității formelor de exprimare: clase gramaticale, lexic, structuri sintactice etc. (Mel'čuk 1997: 17).

Pentru a sintetiza aceste definiții, am realizat următoarea schemă:



Astfel, parafraza reprezintă o trecere de la un Enunț-Sursă (ES) la un Enunț-Reformulat (ER), trecere care se realizează pe baza unei echivalențe semantice, în care structurile folosite, aparținând aceleiași clase gramaticale sau nu, trebuie să fie identice din punct de vedere logic.

1.1.2. Definiții funcționale

O primă funcție a parafrazei reiese din definiția oferită de către Aufray Germain, conform căreia parafraza este o transpunere în altă formă a unui text, într-o manieră

---

[1] Punct de vedere împărtășit și de școala generativistă (acela al identității logice dintre enunțuri).
[2] În această lucrare, cele două concepte (parafraza și reformularea) sunt tratate ca sinonime.
[3] **ES** este enunțul-sursă, cel ce trebuie reformulat.
[4] **ER** este enunțul obținut în urma reformulării.

concisă, mai elegantă sau mai accesibilă locutorilor, având un caracter explicativ (Aufray Germain 1989: 49).

Daunay, inspirându-se din școala de retorică a Antichității, consideră parafraza o practică discursivă (Daunay 2004: 26), un exercițiu de scriere, o manieră de interpretare a unui text, punând accent asupra funcției sale didactice. Aceeași perspectivă se regăsește și la Pang, pentru care parafraza reprezintă o substituție de structuri sintactice sau de cuvinte, al cărei rol este de a facilita comprehensiunea și memorizarea, dar și libera exprimare (Pang 2015: 127–128).

Într-un alt articol, Fuchs precizează că parafraza este și un generator de enunțuri, un sistem care permite elaborarea și înțelegerea unui număr infinit de enunțuri dintr-o limbă (Fuchs 1980: 42). În acest context, Fuchs amintește că enunțurile obținute în urma aplicării operației de parafrazare reprezintă o sinonimie extinsă la nivel de frază. Nu în ultimul rând, Elena Platon menționează succint că parafraza este și un fenomen regăsit la nivelul discursului, atribuind decizia și modalitatea de a reformula exclusiv locutorului (Platon 2017: 16).

1.2. Principiile parafrazei și modalitățile de realizare

Teoria Sens-Text (TST)[5] formulează principiile necesare interpretării legăturilor parafrastice dintre enunțuri. În primul rând, parafraza trebuie privită din punctul de vedere al locutorului, căci el este autorul activității lingvistice de recunoaștere și de producere a unor enunțuri sinonime. În al doilea rând, invariantul parafrazelor este reprezentat de sensul lingvistic. În al treilea rând, legătura parafrastică este intuitivă, deoarece vorbitorul nativ poate confirma echivalența sau nonechivalența unor enunțuri prin intermediul intuiției. Nu în ultimul rând, toate parafrazele sunt aproximative, neputându-se vorbi despre o identitate absolută a enunțurilor[6] aflate în raport parafrastic (*apud* Miličevič 2007*:* 13).

Pe baza acestor principii, Miličevič și Tsedryk identifică două tipuri de parafrază: lingvistică și extralingvistică. Parafraza lingvistică vizează cunoașterea propriu-zisă a unei limbi și se regăsește la nivel semantic, lexical și morfosintactic, în timp ce parafraza extralingvistică presupune, alături de cunoștințele lingvistice, și anumite noțiuni de ordin enciclopedic și pragmatic, dar și diferite abilități logico-cognitive (Miličevič, Tsedryk 2011: 179–180). Deoarece exemplele din acest articol vizează doar parafraza lingvistică, vom detalia doar aceste modalități de realizare. Nivelurile de parafrază lingvistică sunt descrise de către Miličevič (2007: 138–141), Miličevič și Tsedryk (2011: 179–180) și Platon (2017: 310–311).

---

[5] Teorie formulată în cadrul Școlii rusești de semantică, la finalul anilor '50, conform căreia limba este un set de reguli ce stabilește corespondențe între texte și sensuri.

[6] Idee susținută și în lingvistica integralistă a lui Coșeriu, conform căreia sensul nu se transmite, ci se interpretează.

Primul nivel al parafrazei lingvistice este cel **lexico-sintactic**. Acesta include substituții lexicale (sinonimie, antonimie, conversiune, derivare), combinate deseori cu anumite restructurări lexico-sintactice:

- sinonimie – înlocuirea unui termen cu un sinonim al acestuia;
- antonimie – înlocuirea unui termen cu un antonim al acestuia, urmată de o restructurare ușoară a frazei;
- conversiune – schimbarea clasei gramaticale a unui termen;
- derivare – adăugarea de afixe pentru crearea unor noi termeni;
- restructurări lexico-sintactice – parafraze complete, în care doar sensul primului enunț se păstrează.

Cel de-al doilea nivel al parafrazei lingvistice este cel **sintactic**. În acest caz, este vorba despre pasivizare, relativizare, restructurări sintactice și schimbarea ordinii cuvintelor:

- pasivizare – schimbarea diatezei;
- relativizare – introducerea unui pronume relativ sau a unui adjectiv relativ;
- restructurări sintactice – contrageri sau expansiuni;
- schimbarea ordinii cuvintelor – reorganizarea enunțului la nivel lexical.

Cel de-al treilea nivel al parafrazei lingvistice, și ultimul, este cel **semantic**. El cuprinde inferențele, descompunerile, adăugirile (completările) semantice și substituțiile semantice:

- inferențe – la limita dintre lingvistic și nonlingvistic, deoarece nu vizează doar cunoștințele de limbă, ci și abilitățile cognitive, cunoștințele despre lume etc.;
- descompunerile – înlocuirea unui lexem cu definiția sa lexicografică;
- adăugiri semantice – adăugarea unui lexem care să completeze sensul inițial al enunțului;
- substituții semantice – înlocuirea unui lexem în anumite circumstanțe (substituțiile semantice nu trebuie confundate cu sinonimiile, deoarece substituțiile semantice au valoare contextuală).

1.3. Competența parafrastică. Generalități

Conceptul de competență parafrastică se află în strânsă legătură cu cel de parafrază, ele fiind, de altfel, inseparabile. Dacă parafraza este fenomenul exclusiv lingvistic, competența parafrastică reprezintă capacitatea vorbitorului de a apela la parafrază pentru a-și restructura discursul.

Competența parafrastică (CP) este o parte importantă a competenței lingvistice generale, aceasta din urmă constând în capacitatea locutorului de a produce,

pornind de la un sens inițial, texte care să îl ajute să se exprime în legătură cu subiectul dat (Mel'čuk 1997: 17).

În ceea ce privește CP, ea „ar putea fi definită spontan drept capacitatea oricărui locutor de a produce sau recunoaște parafraze" (Platon 2018: 305). Definiția aceasta, neprecizând natura locutorului (nativ sau nonnativ), demonstrează faptul că abilitatea de a reformula, deci competența parafrastică, este un proces care se învață odată cu limba propriu-zisă, un proces pe care vorbitorul și-l însușește involuntar și inconștient în momentul în care ia contact cu noul cod. S-ar putea spune, astfel, despre competența parafrastică, faptul că este una dintre etapele achiziției unei limbi și că, asemeni celorlalte niveluri de cunoștințe (lexicale, morfosintactice, semantice, pragmatice etc.), ea face parte din categoria capacităților lingvistice înnăscute ale omului.

Cu toate acestea, există diferențe între parafrazele nativilor și cele ale nonnativilor, atât la nivel structural, cât și la nivel de intenție. În cazul vorbitorilor nativi, competența parafrastică este un fenomen spontan, natural, care nu necesită un grad ridicat de efort, și nici de conștientizare.

Spre deosebire de nativi, nonnativii trebuie să învețe mecanismele de parafrazare specifice limbii pe care o studiază și, deși competența lor parafrastică este înnăscută, datorită limbii materne, ei trebuie să se adapteze sistemului noului cod și să conștientizeze operațiile care stau la baza fenomenului de reformulare.

Tsedryk este de părere că a ști să parafrazezi înseamnă a fi capabil să reformulezi anumite fraze, creând enunțuri semantic echivalente cu unitățile inițiale (Tsedryk 2013: 2). Iar pentru a parafraza, un locutor are nevoie de două tipuri de cunoștințe: lingvistice și extralingvistice. Competențele lingvistice pe care le presupune CP ar fi, după această cercetătoare, de trei feluri: lexicale, gramaticale și discursive. Cele lexicale trimit la cunoașterea sensurilor cuvintelor unei limbi, cele gramaticale reflectă însușirea sistemului morfo-sintactic al limbii, iar cele discursive se referă la adaptarea variantelor lingvistice la situația de comunicare. Competențele extralingvistice sunt și ele de trei feluri: enciclopedice, pragmatice și capacități logice. Cele enciclopedice fac trimitere la cunoștințele despre lume. Cele pragmatice presupun cunoașterea și conștientizarea diferitelor acte de vorbire, precum și raportarea adecvată la acestea, în timp ce capacitățile logice sunt cele care permit deducțiile și inducțiile (Tsedryk 2013: 4–8).

Odată dobândite aceste cunoștințe și capacități, competența parafrastică devine o posibilitate a vorbitorului de a experimenta diversitatea formelor de exprimare (Fuchs 1994: 12).

1.4. Rolul parafrazei și al competenței parafrastice

Lucrarea de față abordează parafraza și CP urmând direcția propusă de Martinot: ca strategie de învățare și ca mijloc de achiziție a unei limbi (Martinot 2009: 29).

Astfel, Martinot estimează că, fiind o formă de achiziție a unei limbi, fie ea maternă sau străină, parafraza și competența parafrastică vizează atât producerea de mesaje, cât și receptarea lor. În ceea ce privește producerea, un vorbitor are nevoie de CP pentru că aceasta îi permite să-și exprime ideile mai clar și mai precis. De asemenea, tot CP îi oferă mijloacele de a evita repetițiile sau blocajele. În cazul receptării mesajelor, CP îl ajută pe locutor să reformuleze mesajul interlocutorului prin prisma propriilor expresii, cu scopul de a se asigura că a înțeles sensul transmis și că poate, la rândul lui, să creeze sensuri (Pang 2015: 132).

Parafrazăm ca să învățăm și ca să înțelegem o limbă, căci competența parafrastică a nativilor se află în strânsă legătură cu achiziția propriei limbi, iar cea a nonnativilor, cu învățarea noului cod. În condiții normale, limba și competența parafrastică nu se pot separa, nu pot exista individual. Parafrazăm, de asemenea, ca să învățăm să scriem și să vorbim. CP ne oferă mijloacele necesare pentru a avea un discurs (scris sau oral) coerent, logic, ordonat, „curat”, lipsit de repetiții.

Parafraza are un rol major și în traducere. În cazul în care există asemănări între limba maternă și cea străină, parafraza poate fi o modalitate de a facilita procesul de *code-switching*[7], o formă de a încuraja libera exprimare și de a o face mai accesibilă locutorului.

Nu în ultimul rând, parafrazăm pentru a înțelege cum să ne facem înțeleși (Tsedryk 2013: 9). CP este indispensabilă comunicării, deoarece, prin intermediul ei, vorbitorii pot efectua restructurările, adăugirile și înlocuirile care să le permită, pe de-o parte, să își exprime propriile gânduri și sentimente și, pe de altă parte, să le înțeleagă pe cele ale oamenilor din jur.

Pentru a sintetiza informațiile prezentate până acum, apelăm la studiul lui Miličevič și Tsedryk. Conform acestora, vorbitorii nativi apelează la parafrază pentru a „scăpa” de dificultățile inerente producerii de mesaje sau pentru a reformula o idee, cu scopul de a fi mai clari sau mai eleganți în exprimare, în timp ce străinii utilizează parafrazele ca mijloace de evitare a blocajelor și ca strategie de înțelegere a unor mesaje (Miličevič, Tsedryk 2011: 176).

Ultimul rol al CP este cel didactic, de data aceasta privit din perspectiva profesorului, deoarece, pentru cadrul didactic, reformulările au un scop diferit.

Pe de-o parte, parafrazele sunt o adevărată strategie didactică, un procedeu explicativ, prin intermediul lor profesorul simplificându-și limba, adaptând-o la

[7] Alternanța între două sau mai multe limbi, coexistența lor în cadrul aceluiași discurs.

nivelul elevilor săi cu scopul de a le facilita înțelegerea (Cuq 2003: 187). Cadrele didactice reformulează constant, căci parafrazele fac ca discursul să fie mai transparent, mai ușor de urmărit și de înțeles.

Pe de altă parte, parafrazele sunt și o metodă corectivă în cazul străinilor (Platon 2018: 308). Pentru aceștia, înainte de a fi o modalitate de a explica, parafraza este o formă de a corecta, de a expune o variantă gramatical acceptată. Enunțurile incorecte sunt reluate de către profesor, reformulate și expuse sub forma lor corectă, astfel încât elevul, printr-o comparație a propriei producții cu cea a cadrului didactic, să poată înțelege unde a greșit și, prin urmare, să își corecteze eroarea.

Partea a II-a. Caracteristicile nivelului A1

2.1. Nivelurile comune de referință

Orice limbă, maternă sau nu, se învață treptat, urmând fie un set de reguli și de norme (în cazul limbii străine), fie niște instincte, niște abilități înnăscute (în cazul limbii materne). Procesul de învățare a unei limbi străine, nefiind unul natural și spontan, ci, din contră, unul voit, dirijat, susținut printr-o cantitate considerabilă de energie și de efort intelectual, se desfășoară progresiv, de-a lungul mai multor etape. Aceste etape au fost numite de către specialiști *niveluri comune de referință*[8], rolul lor fiind de a ghida atât profesorul, cât și cursantul în timpul învățării. „Oricine predă, învață sau evaluează o limbă străină vehiculează deja cu nonșalanță noile denumiri ale nivelurilor de competență lingvistică propuse în CECR: A1, A2, B1, B2, C1, C2, tocmai pentru că acestea sunt consacrate, reprezentând un adevărat cod pentru descrieri amănunțite ale performanțelor de care este capabil un cursant aflat în diverse stadii de învățare a unei limbi străine” (Platon *et alii* 2014: 1).

2.2. Nivelul A1

„Nivelul A1 este fără îndoială cel mai elementar nivel al capacității de producere a limbii care poate fi identificat” (*CECR* 2003: 34). Reprezentând primul contact cu limba străină, nivelul A1 vizează doar noțiunile fundamentale, atât din punct de vedere lexical/gramatical, cât și din punctul de vedere al actelor de vorbire și al contextelor comunicaționale.

În ceea ce privește lexicul nivelului A1, străinul se familiarizează cu noțiunile de bază ale limbii, având în vedere că „pentru orice vorbitor nonnativ, vocabularul constituie pilonul fundamental în asimilarea limbii-țintă: îl introduce în structura lexicală a noului idiom, și, prin aceasta, îi înlesnește accesul la cunoașterea culturii,

[8] Nivelurile au fost descrise în *Cadrul European Comun de Referință*, în 2003.

istoriei și a mentalității poporului care vorbește acea limbă" (Bojoga 2018: 122). Astfel, pentru A1, cursantul trebuie să cunoască[9]:

- zilele săptămânii, lunile anului și modalitățile de exprimare a orei;
- fenomenele meteorologice principale;
- elemente legate de educație și de sfera profesională;
- părțile corpului și alți termeni aparținând lexicului igienei personale și al sănătății;
- culorile primare;
- elemente de vestimentație și de accesorizare;
- mâncăruri și băuturi de bază;
- noțiuni legate de activități zilnice, de sporturi și de petrecere a timpului liber;
- principalele mijloace de transport;
- termeni specifici naturii (animale, plante, forme de relief);
- elemente care aparțin descrierii unui oraș;
- mijloacele de informare;
- lexicul din sfera locuinței;
- informații legate de descrierea unei persoane (date personale, aspect fizic și trăsături de personalitate).

Din punct de vedere gramatical, nivelul A1 presupune asimilarea structurilor care îi permit nonnativului să exprime realități cât mai simple. Astfel, clasele gramaticale vizate sunt:

- substantivul, cu toate genurile, cu cele două numere (alături de câteva forme neregulate de plural, de câteva substantive invariabile și de câteva substantive defective de plural) și cu cazurile (nominativ, acuzativ și genitiv/dativ doar pentru substantivele proprii);
- articolul nedefinit și definit, doar pentru nominativ și acuzativ;
- adjectivul: pronominal posesiv în nominativ și acuzativ, pronominal nehotărât (*mult*, *puțin*, *fiecare)*, pronominal interogativ (*cât?*) și calificativ cu patru forme, alături de comparativul de superioritate și de superlativul absolut cu *foarte*;
- pronumele: personal (în nominativ, în acuzativ cu formele lungi: *mine*, *tine* etc., în genitiv: *lor*, *lui*, *ei* și în dativ cu *a-i plăcea* sau cu verbele de stare), de politețe (nominativ), reflexiv (doar în acuzativ), negativ (*nimeni*, *nimic*) și interogativ (*cine?*, *ce?*);
- verbul la indicativ (prezent, perfect compus, viitor literar, viitor popular – doar pentru persoana I și persoana a II-a), la imperativ (doar forma de plural),

9 Toate elementele specifice nivelului A1 sunt preluate din Platon*et alii*2014: 10–28.

la conjunctiv prezent (doar pentru persoana I și a II-a), *a-i plăcea* și alte verbe de stare cu pronume în dativ (*a-i fi foame*/*sete*/*somn*/*rău*), *a putea* urmat de un infinitiv;
- numeralul cardinal;
- adverbe și locuțiuni adverbiale de loc (*aici*, *acolo*, *în centru*, *departe* etc.), de timp (*acum*, *mâine*, *mereu* etc.), de mod (*așa*, *bine*, *dificil* etc.), interogative (*unde?*, *cum?*, *când?*, *cât?*);
- prepoziții cu acuzativul, simple sau compuse (*cu*, *pe*, *la*, *de*, *până la* etc.);
- conjuncții și locuțiuni conjuncționale coordonatoare sau subordonatoare (*și*, *sau*, *dar*, *iar*, *ca să*, *pentru că* etc.).

Nivelul introductiv, pe cât de elementar este, pe atât de mult influențează perspectiva asupra limbii și asupra mentalității poporului. Având însușite structurile și lexicul specifice nivelului A1, vorbitorul se poate integra (cel puțin parțial) într-o nouă comunitate, cea a nativilor.

Partea a III-a. Analiza corpusului

3.1. Corpus

Pentru a realiza corpusul, am redactat o fișă de lucru cu cinci propoziții individuale și un text. Atât structurile gramaticale, cât și vocabularul corespund nivelului A1.

Am rugat 50 de studenți să rezolve exercițiile. Cu vârste cuprinse între 18 și 65 de ani, participanții provin din medii lingvistice[10] și sociale diferite, cunosc și vorbesc mai multe limbi (româna nu a fost prima limbă străină învățată în cazul majorității), unii având chiar două sau trei limbi materne.

La acest studiu au participat studenți ai Cursurilor internaționale de limbă și civilizație românească (2018), studenți din programul Erasmus (2018–2019) și din anul pregătitor (2018–2019)[11]. Am păstrat anonimatul în cazul fiecărui student, însă, pe fiecare fișă în parte, au fost precizate vârsta, limba maternă (limbile, unde a fost cazul) și celelalte limbi străine cunoscute. Pentru nivelul A1, aproape nicio fișă nu a fost rezolvată integral.

3.2. Exemple de parafrază

În acest subcapitol vom prezenta, cu exemple din lucrările studenților, modalitățile de parafrazare în cazul a două dintre propozițiile propuse în fișa inițială.

---

[10] Studenții provin din țări din Europa, Asia, Africa și America de Nord.

[11] Toate aceste activități au fost desfășurate de către profesorii Facultății de Litere, UBB.

În cazul **primei propoziții**[12] am identificat următoarele tipuri de parafrază:

- **restructurări lexico-sintactice**, cu variantele: *București a avut zăpadă acum o oră.*; *Este zăpadă în București de 60 de minute.*; *În București este zăpadă acum*.
- **schimbarea ordinii cuvintelor**, cu variantele: *Acum o oră a nins la București.*; *În București a nins acum o oră*.
- **descompuneri**, cu variantele*: În București a căzut zăpadă acum o oră.*; *În București a fost vreme cu zăpadă*.
- **negații**, cu varianta: *Nu ninge în București acum*.
- **conversiuni**, cu varianta: *Este ninge*[13] *în București acum*.
- **inferențe**, cu varianta: *A nins în București la ora 9:00*[14].
- **restructurări lexicale**, cu variantele: *În capitala de România a nins acum o oră.*; *A nins în capitală acum o oră.*; *A nins în oraș acum o oră*.

În cazul **celei de-a doua propoziții**[15] am identificat următoarele reformulări:

- **restructurări lexicale, sinonimii și schimbarea ordinii cuvintelor**, cu variantele: *Părinții mei au niște pisici.*; *Părinții au niște pisici.*; *Părinții meu are mulți pisici.*; *Familia mea are câteva pisici.*; *Părinții mei au puțini pisici.*; *Pisici pentru mama și tata mei sunt puțini și câteva*.
- **sinonimii**, cu variantele: *Mama și tata au niște pisici.*; *Mama și tata cresc câteva pisici*.
- **adăugiri**, cu varianta: *Mama și tata au grijă de câteva pisici*.
- **restructurări lexicale**, cu variantele: *Mama și tata au câteva animale.*; *Mama și tata au cumpărat câteva pisici*.
- **schimbarea ordinii cuvintelor**, cu varianta: *Câteva pisici are mama și tata*.

Trebuie precizat că, din totalul de 50 de lucrări, numai 25–30 de fișe au putut fi luate în considerare. La unele dintre exerciții studenții nu au știut cum să reformuleze, așa că au lăsat spațiile goale, însă, la altele, pentru că nu au înțeles sensul global, au oferit variante care nu aveau legătură cu propozițiile inițiale.

După cum se observă din exemplele menționate anterior, studenții dispun de numeroase mijloace de reformulare. Deși cele mai accesibile lor sunt sinonimia, restructurările și schimbarea ordinii cuvintelor, este evident că nivelul lingvistic le permite să ofere alternative, unele fiind structuri fixe, învățate la cursurile de limbă, altele fiind conexiuni cu celelalte limbi cunoscute sau dovezi ale creativității lor

[12] În fișa inițială, propoziția este: *A nins în București acum o oră.*
[13] Aici ar fi trebuit să fie un substantiv, *ninsoare*, însă studentul nu a știut forma corectă.
[14] Studenții au completat fișele la ora 10:00.
[15] În fișa inițială, propoziția este: *Mama și tata au câteva pisici.*

lingvistice. În plus, în anumite cazuri se poate remarca faptul că variantele lor de răspuns depășesc, din punct de vedere gramatical, nivelul A1. Acest lucru se datorează, pe de-o parte, celorlalte limbi străine cunoscute (majoritatea studenților vorbesc engleză, franceză sau spaniolă) și, pe de altă parte, interesului lor față de studierea limbii române.

Concluzii

Având în vedere că analiza corpusului a dovedit că studenții dispun de cunoștințe lingvistice și culturale necesare fenomenului parafrazării, dar și de mecanismele cognitive aferente, considerăm că am demonstrat că obținerea parafrazelor la nivelul A1 este posibilă.

Studenții nu numai că reușesc să înțeleagă mesajul unui enunț, dar au și capacitatea de a internaliza sensul și de a-l reconfigura. Este adevărat că reformulările nonnativilor nu se pliază în totalitate pe acel nod semantic comun de care amintea Fuchs, dar este evidentă reușita intenției lor.

Considerăm că această cercetare a fost importantă și relevantă pentru trei mari domenii de activitate științifică: lingvistică, achiziția unei limbi și didactică. Pentru lingviști, după cum am menționat în primul capitol, parafraza este încă un subiect de interes. Numeroasele ei modalități de realizare și producțiile surprinzătoare care rezultă în urma ei dezvăluie faptul că fenomenul merită studiat și aprofundat în continuare.

În ceea ce privește achiziția unei limbi, parafraza este, probabil, una dintre cele mai sigure metode de verificare și de confirmare a nivelului de înțelegere și de productivitate a unui vorbitor. În momentul în care parafrazează, vorbitorul realizează simultan mai multe procese: activează informațiile referitoare la lexic și la regulile gramaticale pentru a înțelege sensul enunțului, face tranziția de la limba maternă la limba străină pentru a oferi un răspuns și își reglează și adaptează discursul în funcție de context. Reformulând, vorbitorul demonstrează că stăpânește noul cod.

Nu în ultimul rând, privită dintr-o perspectivă didactică, parafraza este un exercițiu foarte bun de asimilare și de aprofundare a noțiunilor (lexicale și gramaticale). Am analizat câteva manuale și culegeri de exerciții dedicate limbii române ca limbă străină și am constatat numărul redus al exercițiilor de reformulare. Prin urmare, considerăm că această lucrare a demonstrat cât de importantă este parafraza și cât de necesare ar fi exercițiile dedicate formării și dezvoltării competenței parafrastice (atât pentru profesor, cât și pentru student).

Bibliografie

1. Aufray Germain 1989: Jeannine Aufray Germain, *Le propos didactique dans les paraphrases incluses dans un texte*, în „Cahiers de linguistique hispanique médiévale”, no. 14–15, 1989, p. 49–62.
2. Bidu-Vrănceanu *et alii* 2005: Angela Bidu-Vrănceanu, Cristina Călărașu, Liliana Ionescu-Ruxăndoiu, MihaelaMancaș, Gabriela Pană-Dindelegan, *Dicționar de științe ale limbii*, București, Nemira&Co, 2005.
3. Bojoga 2018: Eugenia Bojoga, *Vocabularul reprezentativ al limbii române (1988) – reconsiderare actuală*, în vol. Elena Platon, Lavinia-Iunia Vasiu, Antonela Arieșan (editori), *Discurs polifonic în româna ca limbă străină*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2018, p.120–134.
4. CECR 2003: *Cadrul european comun de referință pentru limbi. Învățare. Predare. Evaluare*, Diviziunea Politici lingvistice Strasbourg, traducere coordonată și revizuită de George Moldovanu, Chișinău, Tipografia Centrală, 2003.
5. Cuq 2003: Jean-Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003.
6. Daunay 2004: Bertrand Daunay, *Réécriture et paraphrase. Contribution à une histoire des pratiques d'écriture scolaire*, în „Le français aujourd'hui”, no.144, 2004, p. 25–32.
7. DEX 1998: *Dicționarul explicativ al limbii române*, Ediția a II-a, București, Univers Enciclopedic, 1998.
8. Fuchs 1980: Catherine Fuchs, *Quelques réflexions sur la paraphrase dans les theories du langage*, în „L'Information Grammaticale”, no.6, 1980, p. 37–44.
9. Fuchs 1982: Catherine Fuchs, *La paraphrase: linguistique nouvelle*, Paris, PUF, 1982.
10. Fuchs 1994: Catherine Fuchs, *Paraphrase et énonciation*, Paris, Editions Ophrys, 1994.
11. Martinot 2009: Claire Martinot, *Reformulations paraphrastiques et stades d'acquisition en français langue maternelle*, în „Cahiers de praxématique„, 52, 2009, p. 29–58.
12. Mel'čuk 1997: Igor Mel'čuk, *Vers une linguistique Sens-Texte: leçon inaugurale, faite le vendredi 10 janvier 1997*,Paris,Collège de France, 1997.
13. Miličevič 2007: Jasmina Miličevič, *La paraphrase. Modélisation de la paraphrase langagière*, Bern, Peter Lang SA, Editions Scientifiques Internationales, 2007.
14. Miličevič și Tsedryk 2011: Jasmina Miličevič, Alexandra Tsedryk, *Assesing and Improving Paraphrasing Competence in FSL*, în vol. Igor Boguslavsky, Leo Wanner (eds.), *Proceedings of the 5th International Conference on Meaning-Text Theory*, Barcelona, 2011, p. 176–185.
15. Miličková 1992: Ladislava Miličková, *Quelques remarques sur la problematique de la paraphrase*, în „Studia Minora Facultatis Philosophicae”, L13, 1992, p. 41–46.
16. Pang 2015: Maosen Pang, *Vers une perspective éclectique de la paraphrase en classe de FLE*, în *„Synergies Chine”*, no. 10, 2015, p. 123–138.
17. Platon *et alii* 2014: Elena Platon, Ioana Sonea, Lavinia Vasiu, Dina Vîlcu, *Descrierea minimală a limbii române. A1, A2, B1, B2*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2014.

18. Platon 2017: Elena Platon, *The Role of the Paraphrasing Competence in Elaborating Reception Exercises*, în „Studia UBB Philologia”, LXII, 2, 2017, p. 13–26.
19. Platon 2018: Elena Platon, *Modelarea competenței parafrastice în comunicarea exolingvă*, în vol. *Discurs polifonic în româna ca limbă străină (RLS)*, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, 2018.
20. Tsedryk 2013: Alexandra Tsedryk, *Didactique de la paraphrase: Évaluation et developpement de la compétence paraphrastique chez l'apprenant de français langue seconde*, Dalhouise, Dalhouise University, 2013.

Un proiect utopic de lexicografie didactică în RLS

Elena Platon*

Abstract. *An utopian project for didactic lexicography in RFL*. In this paper, we discuss the necessity of devising an electronic dictionary for non-native speakers of Romanian (DRFL), adapted to their specific needs. We start from the fundamental objectives of such a project, clearly formulated by the authors of similar dictionaries for different languages, and then we consider the functions of such a material (decoding, encoding, self-education, mediation and the lexicultural function), the conceptual and linguistic configuration, the most important aspects (at both macrostructure and microstructure levels) that make the dictionary different from those designed for native speakers, especially the ones regarding the selection of lexical items and the way definitions are formulated. Even though at this very moment we are talking about an utopian project, almost impossible to accomplish in the near future, we are completely aware of its utility: for the learners, it would be an instrument which would make them more responsible and more autonomous in the learning process, by regrouping all the relevant lexicographic information (syntagmatic, paradigmatic, and, obviously, pragmatic information) that the non-native speaker needs in order to communicate in Romanian; for the teachers, DRFL could perform the function of a real educator that could guide them in teaching and developing their students' lexical competence.

Keywords: *didactic lexicography, electronic dictionary, lexical inventory, macrostructure, microstructure, progression, long definitions, short definitions, lexiculture*

0. În loc de argument: „Scuzați! Scuzați! Fața mea... vulcan"!

Studiul nostru are la bază o observație de ordin empiric, privind modul în care a reușit să rezolve o carență de ordin lexical un vorbitor nonnativ de nivel A1 pentru a evita apariția unui blocaj al comunicării orale. În debutul discursului despre arta culinară din țara sa natală, acesta s-a îmbujorat, reacție firească,

* Elena Platon este conferențiar doctor la Departamentul de limbă, cultură și civilizație românească din cadrul Facultății de Litere a Universității Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca. Domeniile sale de interes sunt achiziția românei ca limbă străină (v. *Manual de limba română ca limbă străină. A1, A2,* Cluj-Napoca, 2012*)*, dar și etnologia și antropologia, mai exact, aspectele legate de mentalitatea societăților arhaice și tradiționale românești: *Frăția de cruce. O formă arhaică de solidaritate socială* (2000); *Biserica mișcătoare. Eseu de socioantropologie religioasă* (2006). Contact: elenaplaton99@yahoo.com.

explicabilă prin cauze multiple, precum: conștientizarea nivelului de interlimbă[1], presiunea situației de comunicare exolingvă[2], cadrul extradidactic[3], dar și un fond emotiv mai accentuat. Vorbitorul și-a început discursul cerându-și scuze pentru modul în care își manifesta emoțiile, apelând la o metaforă conceptuală cât se poate de sugestivă: „Scuzați! Scuzați! Fața mea... *vulcan!*”, decodată, corespunzător și aproape instantaneu, de către toți ascultătorii, indiferent de nivelul lor de limbă. Presupunem, în baza modelului cognitivist de interpretare a metaforei conceptuale[4], că înțelegerea unanimă a mesajului, depășind toate barierele lingvistice, a fost posibilă prin transferul trăsăturilor unui element mineral, *vulcanul* (culoarea roșie, temperatura crescută, starea de agitație), la nivel uman: *fața îmbujorată.* În termeni de semantică, studentul a apelat la un alt concept, având seme comune, a cărui expresie lingvistică o cunoștea, pentru a rezolva o lacună lexicală. Astfel, se dovedește că, în cazul adulților, achiziția lexicală se produce prin integrarea tuturor indicilor semantici în complicatele rețele ale lexiconului lor mental (Selva 1999: 20), care nu este format din cuvinte izolate, ci reprezintă o vastă rețea de conexiuni, bine structurată, care leagă cuvintele pe baza unor informații comune și a unor factori extrem de complecși, de natură contextuală și psihoafectivă (Boulton 1998: 81). Didactic privind lucrurile, vorbitorul a utilizat o „strategie compensatorie” (Oxford 1990: 50), de tip „cognitiv” (Bégin 2008: 58).

Așadar, sub presiunea contextului comunicării, studentul a rezolvat spontan, fără niciun ajutor din afară, grație capacității sale reflexive și imaginative, problema întâmpinată, reușind să folosească exclusiv limba-țintă (LȚ), în ciuda cunoștințelor lingvistice extrem de limitate. Deși ar trebui să ne declarăm pe deplin mulțumiți de modul în care vorbitorul nostru și-a asigurat fluența în comunicare, considerăm că un cercetător preocupat de achiziția limbilor străine (LS) este obligat să nu lase întreaga responsabilitate pe umerii vorbitorului străin și să se întrebe ce instrument

---

[1] Alegerea limbii române pentru susținerea acestui discurs, după un număr de doar 56 de ore de curs practic, a fost opțiunea studentului, pe care o considerăm un veritabil act de curaj, având în vedere contextul extradidactic al comunicării, situat în afara mediului familiar al sălii de curs, și faptul că restul participanților, aflați la același nivel de limbă, preferaseră să vorbească în engleză.

[2] Utilizăm termenul de „comunicare exolingvă” pentru acel tip de comunicare unde există o „asimetrie între repertoriile sau competențele participanților”, determinată de faptul că cel puțin unul dintre interlocutori este vorbitor nonnativ (Porquier 2003: 51). În cazul nostru, publicul a fost constituit din vorbitori nativi, deținători ai unei autorități profesionale (profesori, tutori și organizatori ai școlii de vară), dar și nonnativi, care stăpâneau niveluri superioare de competență lingvistică în limba română.

[3] Este vorba despre o seară multiculturală, organizată în cadrul *Cursurilor internaționale de vară de limbă și civilizație românească* ale Universității Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca.

[4] Amintim că, pentru cognitiviști, metafora nu reprezintă o figură retorică, pur ornamentală, ci un instrument de înțelegere a lumii. Ea este înțeleasă în sensul său cel mai larg cu putință, ca element ce permite „înțelegerea a ceva (și experimentarea acelui ceva) în termenii a ceva diferit” (Lakoff, Johnson 1985: 15).

lexicografic i-ar putea pune la dispoziție pentru ca acesta să identifice cât mai rapid, printr-un singur clic, cuvântul salvator[5]. Întrucât, în cazul RLS, nu dispunem încă, la această oră, de un dicționar electronic specializat, adaptat nevoilor de comunicare ale vorbitorilor nonnativi, vom face un mic exercițiu de imaginație, însoțindu-l pe eroul nostru în consultarea celui mai accesibil dicționar on-line pentru limba română, realizat pentru vorbitorii nativi, și anume DEX-ul (DEXONLINE).

Ne imaginăm că, pregătindu-și dinainte discursul, acesta ar începe prin a căuta cuvântul *roșu*, presupus a fi cunoscut la nivelul său de interlimbă (IL), sperând că dicționarul îi va oferi un context de utilizare în care adjectivul să fie asociat cu substantivul *față*. Din nefericire, în această aventură, eroul are toate șansele să fie înghițit de acest „monstru lexical", întrucât sensurile și contextele oferite în DEX pentru *roșu, -ie* sunt extrem de diverse și profund marcate de acea „încărcătură culturală", frecvent invocată în studiile despre lexicultură, pe care o împărtășesc, de regulă, membrii aceleiași comunități lingvistice (Galisson 1988). Împovărarea cuvintelor cu o sarcină culturală îngreunează, uneori, căutarea chiar și pentru vorbitorul nativ, deși acesta a învățat să se descurce în acest „labirint" lexical (Binon *et alii* 2005: 218), să se recunoască în el și să se miște cu o oarecare lejeritate. Dimpotrivă, vorbitorul străin va fi profund marcat de angoasa acestui drum întortocheat, marcat cu multiple repere de ordin cultural (v. punctele I.1, I.4. și II): „**I.** Adj. **1.** De culoarea sângelui. ◊ *Ouă roșii* = ouă vopsite cu roșu (sau cu altă culoare), tradiționale la creștini de Paști (sic!). *Pământ roșu* = pământ de culoare roșiatică (întâlnit mai ales în ținuturile mediteraneene). **2.** Roșcat, roșcovan, arămiu. **3.** De culoare rumenă aprinsă. ♦ Îmbujorat la față. ♦ (Despre ochi) Injectat, congestionat. **4.** (Despre metale) Înroșit în foc; incandescent. ◊ *Fier roșu* = bucată de fier incandescent cu care se însemnează animalele (odinioară și sclavii, ocnașii etc.). **II.** Adj. Fig. Comunist. ◊ *Gărzile roșii* = detașamente de muncitori, organizate în Rusia în timpul Revoluției din 1917" (DEXONLINE).

Cercetând, îndeaproape și cu multă răbdare, informațiile lexicografice din articolul citat, descoperim, într-adevăr, la punctul trei, și substantivul *față*, însă adjectivul furnizat este *îmbujorat*, și nu *înroșit*. Or, fără a dispune de câteva noțiuni elementare despre modalitățile de derivare în limba română, vorbitorul de nivel A1 ar ajunge cu greu la cuvântul *bujor*, unde ar putea descoperi caracteristicile acestei flori, singurele care l-ar ajuta să înțeleagă faptul că verbul *a se îmbujora* i-ar servi în situația dată. Presupunând că ar găsi verbul *a roși,* despre

5 Nu luăm în calcul, aici, utilizarea dicționarului bilingv, întrucât socotim traducerea drept o soluție de avarie, recomandată în predarea contrastivă, și nu în cea directă, cea din urmă încurajând expunerea mai intensă a studentului la LȚ, în scopul de a asigura o învățare cât mai „naturală" și mai rapidă a acesteia (Flowerdew, Miller 2005: 4–19).

care dicționarul afirmă că s-ar afla „adesea în concurență cu *înroși*” (la care studentul nu poate ajunge dintru început, necunoscând sistemul de derivare), acesta ar fi nevoit să citească o altă lungă serie de explicații și de exemple literare: „**1.** Intranz. și refl. A căpăta o culoare roșie, a deveni roșu. *Soarele în abur, ca un foc roșește.* BOLINTINEANU, O. 10. *Ceru-n zare se roșește.* ALECSANDRI, P. A. 127. ♦ Tranz. A face să devină roșu (vopsind, colorând, fardând). *Doamna deschise poșeta, își pudră nasul, își roși buzele.* C. PETRESCU, Î. II 245. ◊ (Hiperbolic) *Făcând din pieptul vostru un zid, hotar de țeară, Roșind cu-a vostru sânge fierbinte, plin de viață, Siretul, Prutul.* ALECSANDRI, P. III 217”, până când, într-un final, ar ajunge la punctul „persoane”: „A deveni roșu la față, a se îmbujora (ca efect al anumitor stări fizice sau, mai ales, psihice). *Își umfla glasul, gesticula, se roșea*” (DEXONLINE).

Ne oprim aici cu imaginarea acestei aventuri lexicale, deoarece, în studiul de față, nu ne-am propus să identificăm neajunsurile dicționarelor destinate nativilor, din perspectiva nonnativilor. Ele au fost semnalate deja și în lucrările de specialitate românești, care amendează: lipsa exemplelor sau oferirea unor „exemple literare ori poetice puțin accesibile”, permițând doar accesul celor cu „un nivel mai înalt de cunoaștere a românei”; absența unui dicționar „mare, complex, gen ROBERT, de exemplu, care să poată fi consultat de orice tip de vorbitor, nativ sau nu”; lipsa de valorificare a metodei analogiei în lucrările lexicografice românești (Biriș *et alii* 2011: vi). De altfel, aceste carențe, comune, în general, dicționarelor monolingve, derivă din faptul că sunt concepute spre uzul nativilor, după cum se va vedea mai jos.

1. Profesorul de RLS, un posibil model pentru DRLS

În lipsa unui veritabil dicționar destinat vorbitorului nonnativ de limba română, se poate spune, fără exagerare, că profesorul de RLS reprezintă cel mai performant dicționar. Datorită experienței sale în comunicarea exolingvă, acesta trebuie să devină principalul consilier al lexicografului profesionist care s-ar aventura să conceapă și să elaboreze un dicționar didactic electronic de RLS (de acum înainte, DRLS). Chiar dacă, la această oră, un asemenea proiect pare de-a dreptul utopic, lipsind nu atât resursele umane[6], cât, mai ales, instrumentele lexicografice de bază necesare (cum ar fi inventarele lexicale pentru fiecare nivel corespunzător

[6] Evident că punerea în practică a acestei idei s-ar realiza mult mai ușor prin efortul unei echipe de specialiști din diverse instituții decât printr-o cercetare individuală aprofundată, care ar fi extrem de cronofagă.

CECR[7]), îndrăznim să sperăm că, în următorii zece ani, și limba română ar putea beneficia de un asemenea dicționar. De aceea vom schița, în cele ce urmează, câteva dintre trăsăturile care individualizează dicționarele de acest tip, realizate deja pentru alte limbi, cum ar fi franceza (DAFLES, DAFA, DICOFE) și engleza (COBUILD).

După cum se știe, lexicografia didactică destinată alofonilor constituie o subramură a lexicografiei, care „se interesează de studiul și de conceperea dicționarelor al căror obiectiv este acela de a răspunde nevoilor celor care învață o limbă care nu este limba lor maternă" (Schaeffler 2002: 4). Complexitatea acestei arii de cercetare derivă din faptul că este situată la răspântia mai multor discipline, cum ar fi lexicologia, lingvistica cognitivă, psihologia, didactica etc. Astfel, la clasă, profesorul de RLS este nevoit să joace și rolul unui lexicograf amator, trebuind să exploreze și să exploateze toate aceste câmpuri de cercetare pentru a nu se baza exclusiv pe imaginație și pe intuiție în explicațiile sale. În plus, el beneficiază de câteva avantaje esențiale pentru proiectarea viitorului DRLS: 1. cunoaște cel mai bine nevoile de comunicare ale vorbitorilor nonnativi și dificultățile cu care se confruntă aceștia în achiziția RLS; 2. identifică cu ușurință nivelul de IL al studenților (inclusiv bagajul lexical acumulat până într-o anumită etapă a parcursului de învățare) și cunoaște profilul microlimbii (ML)[8] pe care trebuie să o utilizeze atunci când explică un cuvânt necunoscut studenților, exclusiv în LȚ; 3. are cunoștințe despre specificul procesului de predare-învățare a vocabularului RLS: știe (sau ar trebui să știe, la modul ideal) ce tip de vocabular va fi prezentat cursantului la fiecare nivel, cum trebuie acesta selectat, organizat și prezentat în plan lingvistic. Bizuindu-se pe aceste informații esențiale, profesorul este capabil să facă o descriere adecvată în predarea unui cuvânt, organizată pe mai multe dimensiuni: paradigmatică, sintagmatică, dar și pragmatică și socioculturală. În practica predării, atunci când introduce un cuvânt nou, prin metoda directă, profesorul oferă informații pe cât mai multe dintre aceste axe, atât cât îi permite nivelul de IL al studenților, după cum reiese din imaginile de mai jos, cuprinzând explicații minimale pentru nivelul A1:

Astfel, acesta atrage atenția asupra prezenței/absenței sufixului „-ez", în cazul verbelor, informație absentă din dicționarele pentru nativi, neajuns semnalat frecvent de către româniștii ce utilizează instrumentele lexicografice disponibile pe piață.

---

[7] În prezent, dispunem doar de *Vocabularul minimal al limbii române*, coordonat de Maria Iliescu (Iliescu 1981, 1994, 2001), asociat Nivelului Prag (B1) de cunoaștere a limbii, care necesită însă actualizări și revizuiri (Biriș 2012: 179), dar și de un inventar lexical extrem de recent, pentru nivelul A1, realizat pe baza corpusurilor vorbitorilor nonnativi (Arieșan 2020). Restul nivelurilor își așteaptă încă cercetătorii pentru a fi descrise și ele, cât mai riguros, la nivel lexical.

[8] Pentru o mai bună înțelegere a conceptului de *microlimbă* propus de noi, *cf.* Platon 2016; 2019.

Pe lângă paradigma completă a conjugării verbului, unde sunt marcate, de regulă, și alternanțele fonetice specifice, mai cu seamă, persoanei a treia, profesorul furnizează informații și despre posibilele combinații sintagmatice (a copia *un text*, *tema de casă*, *la un examen* etc., *cf. Figurile 1* și *2*), fiind mereu atent să ofere descrieri de ordin morfologic inclusiv pentru cuvintele asociate, cum ar fi cazul desinenței de plural a substantivelor (*cf. țigară, -i,* în *Figura 1*), și să îi conștientizeze pe studenți în legătură cu mijloacele de îmbogățire a vocabularului, de exemplu, cu posibilitatea obținerii de substantive prin derivarea cu sufixul „-tor” (*cf. Figura 1*: *a fuma* + *-tor* = *fumător*) etc.

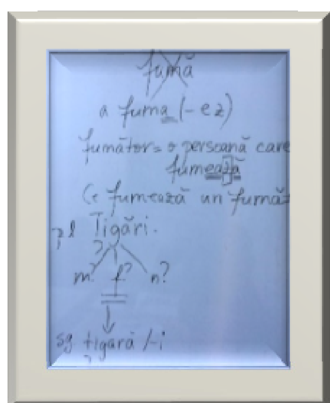


Figura 1

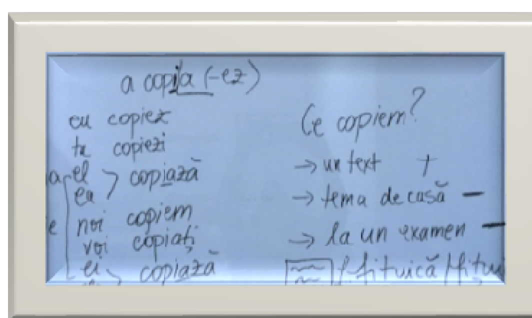


Figura 2

Nu de puține ori, profesorul utilizează și suporturi vizuale, realizând, el însuși, diferite schițe, scheme sau desene (*cf. Figurile 3* și *4)* menite să înlesnească accesul la sens. În același scop, apelează la perifraze sau la alte strategii care permit evitarea traducerii cuvântului.

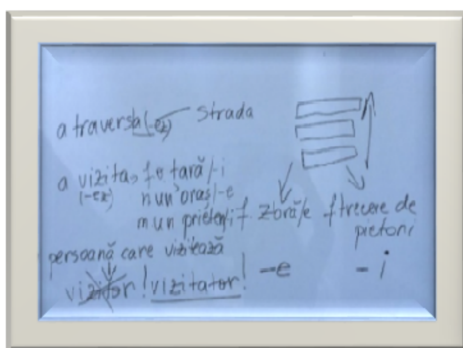


Figura 3

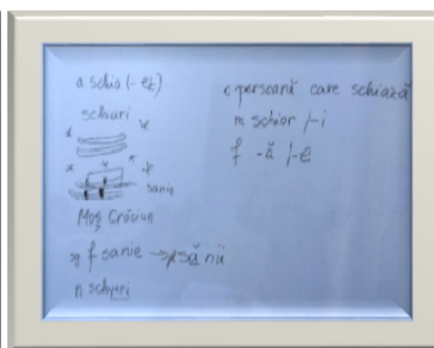


Figura 4

2. Profilul viitorului DRLS

2.1. Specificul publicului-țintă

Convinși de eficiența metodelor și a strategiilor de predare a lexicului utilizate de către profesor, ne imaginăm o lucrare de lexicografie didactică care să se apropie cât mai mult de tiparele sale de lucru, reproducându-le, în linii mari, sau chiar suplinindu-le, în cazul procesului de autoînvățare. După cum afirmam mai sus, principalul atu al profesorului de RLS îl constituie cunoașterea diferențelor dintre locutorul nativ și cel nonnativ. De aceea viitorul DRLS trebuie conceput pornind de la aceste deosebiri fundamentale, deseori semnalate în literatura de specialitate, care s-ar cuveni să reprezinte, de fapt, temelia oricărui material didactic din domeniul RLS. Astfel, dacă pentru vorbitorul nativ „totul merge de la sine", totul este „evident" și „previzibil", pentru locutorul nonnantiv, nimic nu poate fi considerat previzibil (Schneider, *apud* Binon, Verlinde 2008: 11). Dacă cel dintâi dispune de o intuiție lingvistică solidă, cel de-al doilea are o intuiție mai slabă sau aceasta îi lipsește cu desăvârșire. Diferă, de asemenea, capacitatea de a face inferențe și previziuni. Șansele de a infera sensul (mai ales în cazul cuvintelor pline) pe baza diferiților indici din context – aceștia pot fi de natură vizuală, dar și verbală: cuvinte și expresii cunoscute sau înrudite, intonație, structura frazei etc. – sunt mai mici în cazul nonnativilor, ele crescând pe măsură ce se avansează în studiul limbii (Selva 1999: 30). Slaba posibilitate de a face inferențe înainte de nivelul B1 se explică prin patru factori principali de influență: 1. maturitatea lingvistică (volumul cunoștințelor deja acumulate); 2. cunoașterea conceptuală a vocabulelor în limba maternă, care poate ușura învățarea în L2; 3. aptitudinea de a clasifica elementele de vocabular după aspecte de ordin morfologic și după funcțiile sintactice; 4. gradul de expunere la noile cuvinte: expunere permanentă și continuă, în cazul nativilor, expunere limitată la câteva ore pe săptămână, în cazul vorbitorilor străini (*cf.* Binon, Verlinde 2009: 44).

2.2. Obiectivele DRLS

Chiar dacă DRLS nu a fost realizat până în acest moment, cu siguranță, un asemenea instrument a fost imaginat de către fiecare profesor, ca un suport solid pentru însușirea lexicului în RLS, menit să-i ușureze munca de predare. De altfel, specialiștii români în lexicologie și în lexicografie au semnalat necesitatea de „a elabora materiale didactice noi, unitare ca metodă și concepție, având ca model lucrări similare din Occident" (Biriș *et alii* 2011: vi)[9], adaptate la interesele, vârsta și nivelul de cunoștințe ale cursanților. Bunăoară, într-una dintre cele mai actuale

[9] Nu întâmplător, această observație lucidă aparține unuia dintre autorii dicționarului de antonime, sinonime și analogii destinat, cu deosebire, vorbitorilor străini.

lucrări lexicografice, s-a subliniat că viitoarele lucrări nu se mai pot reduce la niște „tabele sinoptice care epuizează aspectele gramaticale sau lexicale ale românei", trebuind orientate, „pe de o parte, spre integrarea într-un sistem de relații paradigmatice a componentelor lexicale și gramaticale ale limbii române, și, pe de altă parte, pentru a servi comunicării, spre identificarea relațiilor sintagmatice, a combinațiilor, a vecinătăților cu stabilitate și frecvență mare ale anumitor unități lexicale sau gramaticale" (Biriș *et alii* 2011: vi).

Și din punctul nostru de vedere, DRLS ar trebui să furnizeze un asemenea tip de descriere lexicală, realizată, cum s-a văzut, intuitiv, de către profesor la cursul practic de limbă. Pentru a oferi maximum de avantaje posibil – accesul rapid la cuvinte, un tip specific de așezare în pagină, care să evidențieze structura articolului, regruparea unor informații de aceeași natură etc. (Verlinde *et alii* 2005: 19) –, dicționarul se cere a fi realizat în format electronic. Pentru lingviști, posibilitățile acestor noi instrumente sunt nu doar fascinante, ci de-a dreptul magice, căci, spre deosebire de formatul imprimat, unde se pune problema localizării cu exactitate a unei anumite informații, a căutării îndelungate, dicționarele electronice din *generația a doua* sau *a treia*[10] permit o circulație în toate sensurile, accesul la un anumit cuvânt/o anumită expresie putându-se realiza instantaneu, pe multiple căi. De exemplu, tastarea unui singur cuvânt sau chiar a primelor litere dintr-un cuvânt permite accesarea imediată a tuturor expresiilor sau colocațiilor care conțin acel cuvânt (tastarea a două cuvinte crescând gradul de precizie, întrucât selecția utilizatorului este mai riguroasă, *cf.* Selva *et alii* 2002: 201). De asemenea, se poate verifica și dacă o anumită expresie, cunoscută vorbitorului din limba maternă sau dintr-o altă L2, există și în limba română (ex. *muncă la negru*, *bani negri, a-și mușca limba* etc.), accesul la cuvânt putându-se face, așadar, și dinspre limba maternă/de contact. Alte operații miraculoase pe care le-ar putea efectua DRLS ar fi: regruparea cuvintelor după diferite criterii, recunoașterea unui cuvânt, în ciuda formelor diferite de ortografiere (de exemplu, *sunt/sînt*, *rămâne/rămîne*), identificarea corectă a semnificației unor sigle (BCR, PECO etc.), a abrevierilor, de tipul *prof., pt.,* sau a omonimelor (s. *mare, mări*, adj. *mare, mari*), simplificându-se, astfel, accesul la niște compartimente lexicale mai greu de investigat în materialele tradiționale, unde se impune, de obicei, intervenția vorbitorului nativ.

Elaborarea unor dicționare de acest fel pentru alte limbi, cum ar fi dicționarul pentru franceză ca limbă străină (DAFLES) sau cel pentru franceza de afaceri (DAFA), a contribuit la formularea, cu deosebită claritate, a obiectivelor funda-

[10] Spre deosebire de dicționarele electronice din prima generație, noile generații nu presupun o simplă transcriere pe suport virtual a dicționarelor imprimate, cum se întâmpla în cazul dicționarelor din prima generație (cazul lui DEXONLINE, bunăoară), ci aduc o serie de alte inovații, pe care le vom semnala în cele ce urmează (*cf.* Selva *et alii* 2003; Humble, Verlinde 2007).

mentale specifice unor asemenea lucrări. Din această perspectivă, viitorul DRLS ar trebui: 1. să aibă un caracter multifuncțional, constituind un veritabil mediu de învățare, similar cu clasa; 2. să asigure accesul cât mai rapid la informație; 3. să fie cât mai flexibil, permițând deplasarea rapidă de la un articol la altul, pe baza unui cuvânt-cheie și chiar a unui cuvânt care se regăsește în definiția altui cuvânt; 4. să permită înregistrarea unui parcurs individualizat, astfel încât să se poată merge pe urmele cursantului pentru a-i verifica traseul; 5. să constituie o matrice pentru un „autodicționar" (dicționar personalizat); 6. să permită o regrupare pe domenii (informatică, economie, medicină etc.) – obiectiv extrem de important în RLS, având în vedere necesitatea însușirii limbajului specializat, uneori începând chiar cu nivelul B1 – sau pe concepte (timp, spațiu etc.); 7. să aibă o organizare mixtă, atât semasiologică, cât și onomasiologică, pentru a permite o regrupare bine structurată a termenilor asociați, foarte importantă pentru ancorarea cognitivă și pentru punerea în discurs; 8. să devină un veritabil generator de exerciții, astfel încât să le fie de folos autorilor de materiale didactice (*cf.* Selva *et alii* 2002: 199; Binon *et alii* 2005: 221).

2.3. Funcțiile DRLS

Unul dintre obiectivele fundamentale este, cum s-a văzut, acela de a elabora un material lexicografic polivalent. Dacă, în cazul dicționarelor monolingve, concepute pentru nativi, principala funcție este aceea de „depanare" (Galisson 1987), de descoperire a sensului și/sau de validare a acestuia, în cazul dicționarelor didactice, lucrurile se complică semnificativ, acestea urmărind îndeplinirea a cel puțin cinci funcții de bază, menționate în cazul lucrărilor realizate pentru alte limbi: funcția de autoînvățare, de decodare, de încodare, funcția lexiculturală și funcția de mediere (*cf.* Binon *et alii* 2005: 216–217; *cf.* și Binon, Verlinde 2009: 44–45).

2.3.1. Funcția de decodare

Funcția tradițională, de decodare, este implicată în procesul de receptare a mesajelor scrise sau orale, modalitatea de formulare a definițiilor fiind esențială pentru calitatea oricărui dicționar. Dacă, în dicționarele pentru nativi, primează definițiile de tip enciclopedic, care fac apel la noțiuni prea abstracte, la cuvinte absente din bagajul lexical al vorbitorilor debutanți, la acumulări de sinonime ori la propunerea unor sinonime care depășesc chiar nivelurile avansate de cunoaștere a limbii, în lucrările destinate străinilor, aceste definiții trebuie formulate cu totul altfel. De exemplu, pentru *bolnav*, DEXONLINE oferă următoarele definiții: „(ființă) care suferă de o boală; (om) *suferind, beteag*", făcându-se apel chiar la o descriere de tip metaforic: „(în opoziție cu sănătos) *atins* de o boală; suferind" (s.n), care îngreunează înțelegerea sensului de către străini. Având în vedere că

acest cuvânt este însușit la nivelurile elementare, definiția oferită în DRLS ar trebui să țină cont de acest nivel de limbă și să ofere, la A1, o simplă imagine, sugestivă pentru sensul cuvântului, sau o definiție formulată după principiul descompunerilor semantice propus de Mel'čuk, care arată că definiția trebuie să fie constituită exclusiv din legături semantice mai simple decât cuvântul definit, asigurându-se o veritabilă analiză a sensului (Mel'čuk, Polguère, *apud* Binon, Verlinde, 2009: 46). Astfel, pentru *bolnav*, se poate propune o definiție de genul: *Când ești bolnav, ai probleme cu sănătatea: poate fi o infecție, un virus…* Contextualizările multiple[11] pot fi și ele de ajutor, mai ales cele care fac referire la sfera personală: *Dacă ești bolnav, nu te simți bine și nu poți merge la cursuri*. Sau: *Când ești bolnav, ai febră, te doare capul și trebuie să mergi la doctor.* Asemenea enunțuri sunt, de regulă, mai edificatoare pentru străin decât o definiție neutră, rece din punct de vedere afectiv. Bineînțeles că menționarea/exploatarea antonimului (bolnav ≠ *sănătos*) vine ca o completare firească a descrierii cuvântului, crescând șansele descifrării rapide a sensului. Formulând definițiile în acest mod, s-ar respecta și un alt principiu esențial de realizare a lucrărilor lexicografice moderne, care recomandă să nu prezentăm cuvintele ca unități independente unele de altele, tratându-le „atomist", ci pornind de la ideea că „o unitate lexicală este un ansamblu structurat, un microsistem, cu relații complexe în cursul comunicării", de antonimie, de sinonimie etc. Având în vedere că relațiile de sens se stabilesc contextual, includerea cuvântului „în serii lexicale analogice", oferirea unor mostre de „utilizare reală" a acestuia și, deci, evidențierea raporturilor lui cu alte cuvinte (Biriș *et alii* 2011: vi) rămân principii esențiale în elaborarea DRLS.

În general, există cel puțin două condiții care trebuie respectate în formularea definițiilor: pe de o parte, ele trebuie să fie suficient de detaliate, deoarece numai prezența unor caracteristici precise poate opri procesul de căutare; pe de altă parte, trebuie valorificate schemele actanțiale, veritabile „puncte de convergență între morfologie și semantica lexicală", care vizualizează și explicitează sistematic actanții și circumstanțele acțiunilor (Verlinde *et alii* 2004). Însă dificultatea formulării definițiilor depinde și de natura cuvântului (cuvintele „pline" permit

[11] Pentru comparație, reamintim câteva dintre contextele literare selectate în DEXONLINE pentru același adjectiv, menite să evidențieze mulțimea de conotații, unele dintre ele greu descifrabile, chiar și din perspectiva nativilor, care transformă dicționarul într-un instrument greu de utilizat până și de către cei aflați la nivelurile superioare de competență (B2–C1): *„1. Să doarmă dus băiatul, bolnav și obosit* (Șt. O. Iosif); *2. El se vedea bolnav, prăpădit, fără putere de a munci, aruncat în izbeliștea nenorocirilor.* (Al. Vlahuță); 3. *Trimet să-l întrebe de sănătate și mi se răspunde că era greu bolnav în așternut.* (GHICA Ș. A.) Fig. *Pe un pat sărac asudă într-o lungă agonie Tînărul. O lampă-ntinde limb-avară și subțire, Sfârâind în aer bolnav.* EMINESCU, O. I 52. *Bolnav de friguri. Ochii îi erau întunecați, tulburi, nestrăvezii, cum sunt uneori ochii celor bolnavi de piept.* DUMITRIU, N. 159" (*DEXONLINE).*

o definire mai ușoară), ca și de nivelul la care este predat acesta. De obicei, se recomandă ca definițiile să fie concepute în dublu format, unele fiind „scurte și sintetice”, urmărind minimizarea numărului de cuvinte (1–2–3 cuvinte)”, altele, „lungi” (Selva *et alii* 2002: 202). De pildă, în DAFLES, s-a optat atât pentru pentru formatul scurt, menționându-se câteva cuvinte (adesea sinonime) pentru fiecare intrare, cât și pentru definițiile lungi, frastice, similare celor utilizate în COBUILD, care descriu în detaliu, adesea redundant, pentru a maximiza șansele de înțelegere, explicitând inclusiv actanții (Selva *et alii* 2002: 202). Pentru limba română, în cazul verbului *a părăsi (-esc)*, de exemplu, s-ar putea oferi definiții scurte, de tipul celor prezente în DCV: *a pleca dintr-un loc; a ieși dintr-un loc; a-și părăsi (-esc) = a abandona ceva (+/–animat),* dar și definiții lungi. Bunăoară, pentru *a părăsi (–animat)*, s-ar putea reține o definiție precum: *Când o mașină iese de pe drum (în afara drumului), (înseamnă că) părăsește drumul.,* iar pentru *a-și părăsi* (+animat): *Când o mamă pleacă definitiv de acasă, fără a se întoarce la copii, spunem că „și-a părăsit copiii”*. Nu trebuie uitat că furnizarea cât mai multor contexte de utilizare este dictată și de nevoia de a ilustra, prin situații/cazuri precise, descrierea mai generală conținută în definiții, motiv pentru care contextele se vor afișa sub definiția lungă, relevând și formula construcției sintactice. Atunci când sensul nu reiese imediat și cu suficientă claritate, se pot oferi mai multe glose, fără a depăși însă limita de două-trei.

2.3.2. Funcția de încodare

Funcția de încodare este legată de activitățile productive, iar, pentru îndeplinirea ei, se cere o microstructură cât mai bogată, care să prezinte vocabularul în funcționarea lui discursivă. La această oră, pe terenul achiziției lexicale, nu se mai vorbește în termeni cantitativi, despre cuvinte izolate. Chiar dacă, din rațiuni comerciale, multe dicționare mai invocă numărul mare de intrări, în realitate, un material lexicografic de calitate ar trebui să arboreze, mai ales, un număr impresionant de colocații sau de expresii, fiindcă acestea reprezintă „cheia de boltă” a predării vocabularului (Binon, Verlinde 2003: 31). Înseși colocațiile ar trebui organizate după criterii morfosintactice, semantice și pragmatice, aducându-se informații despre modul de combinare a cuvintelor, fapt ce obligă, din nou, la multiplicarea contextelor de clarificare prototipice.

În cazul verbelor, dispunem deja de instrumente extrem de prețioase, cum ar fi DCV sau alte materiale consacrate (Grigorie 1994; Goga, Uricaru, 2007; Geană 2013; Vesa 2019 etc.), care merită valorificate nu doar de către viitorii autori ai DRLS, ci și de către profesorii debutanți în predarea RLS. Astfel, în DCV, bunoară, avem un model excelent de „descriere funcțională a verbului românesc, cu instrumente oferite de lingvistica teoretică, respectiv de analiza distribuțională

și de gramatica generativă (DCV: V). Pentru verbul *a părăsi (+ceva)*, avem descrieri ca: „Situația A. Subiect [+/–animat] persoană/vehicul: *Paul a părăsit România la 25 de ani.”*, precizându-se însă și relația de sinonimie cu *a pleca* (ф)”, ori *„Avionul a părăsit spațiul aerian al țării.*”, unde *a părăsi* este sinonim cu *a ieși* (ф), dar și *„Atletul a părăsit competiția.”,* sinonimul oferit fiind *a abandona, a se retrage.* Pentru situația B, unde *a părăsi* este sinonim cu *a abandona, a părăsi pe cineva subiect (+persoană),* enunțurile model accesibile la nivelurile A2–B1, vor fi cele de tipul: *Maria l-a părăsit pe Paul.,* iar, pentru nivelurile superioare, B2–C1, unde se predă dativul posesiv, situația C, *a-și părăsi ceva/pe cineva*, cu subiect animat, poate fi ilustrată prin exemple de tipul *Pisica și-a părăsit puii.* sau *Maria și-a părăsit casa/copilul.,* tot la aceste niveluri putându-se oferi și exemple pentru construcțiile impersonale cu *a se părăsi: În timpul cursei, nu se părăsește traseul. (cf.* DCV: 300–301). De asemenea, nu sunt de neglijat ca posibilă resursă nici materialele mai vechi din domeniul RLS, unde se poate observa maniera de formulare a enunțurilor pentru diferite unități lexicale. Exemplificăm pentru verbul *a (se) întinde*: *Rochia s-a întins la spălat* („a se lungi”); *Boala s-a întins pretutindeni* („a se răspândi”); *Fetița a întins masa pentru cină* („a pune/a așterne masa”) (Poantă *et alii* 1979).

2.3.3. Funcția de (auto)învățare

Dicționarele electronice de ultimă generație constituie un suport extrem de important și pentru procesul de învățare autonomă, iar dezvoltarea acestei autonomii se dovedește a fi o necesitate, mai ales când profesorul nu poate fi prezent. Dicționarul devine, în aceste condiții, un veritabil „consilier personal”, putând suplini, într-o anumită măsură, absența locutorului nativ (Binon *et alii* 2005: 216).

2.3.4. Funcția lexiculturală

Printre funcțiile acestui instrument se numără și funcția lexiculturală, deoarece, în achiziția L2, este necesar să-i furnizăm străinului toate instrumentele necesare pentru „a trece de la un sistem conceptual și cultural la altul, de la cel familiar, specific limbii materne, la cel din LȚ, pe care-l cunoaște mai puțin sau deloc” (Schneider, *apud* Binon, Verlinde 2004: 276). Așadar, și *culturemele,* respectiv acele cuvinte încărcate de un implicit cultural, care funcționează ca semne de recunoaștere și de complicitate între interlocutori, incluzând sau excluzând interlocutorul în/din actul comunicativ, în funcție de gradul lor de înțelegere (Galisson 1988: 331), vor avea un loc rezervat în viitorul DRLS. Este evident că pentru înțelegerea și utilizarea corectă a culturemelor, precum *mărțișor*, *C.A.P.* sau *cizmar*, va fi nevoie de niște definiții extinse, de explicații suplimentare, de ordin istoric și cultural.

2.3.5. Funcția de mediere

Nu în ultimul rând, DRLS va trebui să îndeplinească și funcția de mediere, dar nu una de mediere culturală, ci de mediere între limba maternă/de contact și LȚ, în cazul nostru, limba română. În acest sens, va apărea dificultatea de a lua o decizie fundamentală cu privire la caracterul monolingv sau bilingv/(semi)multilingv al DRLS, care decurge din diferența de perspectivă a participanților la procesul de predare-învățare. Astfel, din punctul de vedere al profesorului, adept al metodei directe de predare, balanța ar înclina în favoarea unui dicționar monolingv, conținând explicații exclusiv în limba română. Această abordare ia în calcul posibilitatea de a asigura și o fixare a altor elemente lexicale prezente în definiții, dar și o mai rapidă dezvoltare a competențelor receptive și productive, determinată nu numai de furnizarea unor mostre de utilizare discursivă a respectivei unități lexicale, ci și de rolul major al contextului de comunicare. Însă, dacă judecăm lucrurile prin prisma cursantului, trebuie să recunoaștem faptul că, oricât de convins ar fi acesta de avantajele utilizării LȚ, de obicei, el tinde să aleagă varianta cea mai comodă și mai sigură, și anume cea bilingvă (sau, la modul ideal, semimultilingvă), deoarece echivalentul în limba maternă/de contact îi creează un sentiment de securitate deloc neglijabil în legătură cu informația obținută pe alte căi (Campo Cubillo *apud* Binon *et alii* 2005: 217). Dezavantajul formulei multilingve este însă acela că utilizatorul are la dispoziție, dintru început, toată nomenclatura, tradusă în mai multe limbi. Dar acest neajuns a fost eliminat tot datorită minunilor tehnologice, „butonul” rezervat traducerii cuvântului putând fi activat abia după ce utilizatorul a încercat să înțeleagă definiția în LȚ și „să își formuleze propriile ipoteze cu privire la sensul cuvântului” (Selva *et alii* 2002: 203), pe baza contextului. Astfel, riscul ca utilizatorul să citească direct traducerea este diminuat și, în același timp, se oferă șansa validării corectitudinii înțelegerii.

2.4. Organizarea DRLS

2.4.1. Macrostructura

Pentru a asigura o decodare cât mai rapidă, dar și o punere corectă în discurs a unui anumit element lexical, identificarea acestuia cu cât mai multă ușurință este vitală. Din acest punct de vedere, rămâne fundamental modul de concepere și de organizare a macrostructurii. Dacă, în dicționarele pentru nativi, tendința este aceea de a asigura un număr cât mai mare de intrări, în cazul DRLS, prima operație obligatorie o constituie reducerea volumului lexical. În plus, dacă s-ar specifica și nivelul de competență corespunzător CECR, pentru fiecare intrare, acest instrument ar putea opera automat, printr-un singur click, și regruparea automată a cuvintelor pe fiecare palier, astfel încât să dispunem, la finalul proiectului, și

de un dicționar aferent fiecărui nivel. O asemenea operație reductivă este însă greu de realizat, în acest moment, din cauza a două dificultăți majore. Prima este legată de lipsa unui acord între specialiștii în RLS cu privire la necesitatea de a respecta o anumită progresie în predarea cuvintelor și de a aplica anumite criterii[12] în dozarea volumului vocabularului, în funcție de stadiul de învățare a limbii. Diversele instituții și școli lingvistice în care se predă și se cercetează RLS au viziuni diferite cu privire la acest aspect (Biriş 2012: 173).

Astfel, operarea unei selecții în vederea ierarhizării pe niveluri este privită ca un proces forțat, artificial, ce atentează la principiul autenticității, de către cei care au îmbrățișat fără rezerve o accepțiune restrictivă a conceptului de autenticitate[13], promovat de primul val al metodelor comunicative. Există însă și o altă categorie a specialiștilor în RLS, care pledează pentru impunerea unei anumite succesiuni în predarea vocabularului, proces dependent de inventarierea elementelor lexicale specifice fiecărei etape de învățare[14]. Diferența dintre cele două poziții teoretice cu privire la impunerea unor restricții de ordin didactic la nivel lexical este legată, cu siguranță, și de opțiunile metodologice diferite în cadrul procesului de predare. În RLS, cercetătorii au, în general, și experiența predării, iar studiile acestora, vrând-nevrând, constituie și niște barometre ale practicii la clasă. Acest lucru reprezintă un avantaj, dar și o capcană, deoarece pot apărea reacții de respingere a unor teorii care nu sunt în acord cu propriile metode de lucru. Astfel, în predarea

[12] Aceste criterii (frecvență, dispersie, productivitate, capacitate combinatorie etc.) au fost discutate în detaliu nu doar în literatura străină (de exemplu, Nation 2016), ci și în studiile consacrate RLS (*cf.* Arieșan 2020: 110–120).

[13] În ceea ce ne privește, vechea dispută dintre partizanii și detractorii documentelor autentice nu mai este de actualitate în didactica limbilor. Aceasta poate fi depășită cu ușurință și în domeniul RLS, dacă lărgim semnificativ sfera noțiunii de *autenticitate*, care nu trebuie tratată restrictiv, ca pe o obligație de a decupa mostre de limbă din realitatea extradidactică şi de a le transfera, ca atare, pe masa studenților începători. Recomandarea de a apropia cursul de limbă de „viața reală” se poate respecta invocând un alt tip de autenticitate: aceea conferită de tematica aleasă, de corespondența inputului cu situația reală de comunicare, de maniera în care formulăm sarcinile, astfel încât acestea să antreneze în procesul de comprehensiune „procesele cognitive și strategiile pe care le-ar antrena și în realitatea exterioară clasei” (Vasiu 2015: 51).

[14] Invocăm doar câteva lucrări de referință, precum: *Dicționarul practic pentru studenți străini. 1000 de cuvinte românești*, unde au fost selectate, din texte scrise, pe baza criteriului uzului, primele 1000 de cuvinte care ar trebui predate studenților străini (Păltineanu 1980) și unde autorul, intuind importanța majoră a precizărilor privind ordinea de predare, a folosit un sistem de diferențiere între cuvintele de introdus inițial și restul vocabularului, un tip de informație care, conform lui Nation, reprezintă „un pas inovativ și util” (*apud* Arieșan 2020: 73); cele trei ediții ale *Vocabularului minimal al limbii române*, elaborat sub coordonarea Mariei Iliescu (Iliescu *et alii* 1981, 1994, 2002), unde criteriul frecvenței a fost hotărâtor; *Descrierea minimală a limbii române* (Platon *et alii* 2014), elaborată în regim „de urgență”, pentru a oferi câteva repere necesare în asigurarea unei unități elementare a materialelor elaborate „pe nivel”; inventarul lexical al limbii române pentru nivelul A1, rezultatul celei mai recente cercetări de lingvistică bazată pe corpusuri ale vorbitorilor nonnativi, singurul tip de studii în măsură să verifice și să valideze diferitele decizii ale experților (Arieșan 2020).

contrastivă, controlul asupra vocabularului este minimizat, dacă nu neglijat în totalitate, fiindcă aici se apelează la metoda traducerii, mai rapidă și mai comodă pentru ambii parteneri ai procesului didactic. Dimpotrivă, în metoda directă, se utilizează, aproape în exclusivitate, LȚ, ceea ce impune, automat, o dozare mai riguroasă a lexicului, care să permită explicarea noilor elemente lexicale cu ajutorul celor însușite anterior, după bine-cunoscuta tehnică a „bulgărelui de zăpadă”.

Totuși, semnalarea acestor vechi „dispute” dintre adepții utilizării textelor autentice, concepute pentru nativi, și cei ai textelor construite „pe baza unor inventare prestabilite și a dozării dificultăților de ordin lexical și gramatical” (Biriș 2012: 173) arată că ne aflăm, în sfârșit, într-o fază de maximă luciditate, în care se cântăresc avantajele și dezavantajele fiecărei poziții, ridicându-se problema necesității de a iniția cercetări mai ample, după modelul celor realizate pentru alte limbi, spre a găsi răspunsuri pertinente la toate aceste dileme. O asemenea atmosferă, în care ideile se dezbat, nu poate fi decât benefică pentru domeniu și va conduce, cu siguranță, la elaborarea mult doritelor instrumente de care are nevoie RLS. Căci, indiferent de opțiunile teoretice, va rămâne întotdeauna imposibil de ocolit chestiunea proiectării curriculare a procesului de predare-învățare a RLS, în context instituțional, care obligă la furnizarea unei descrieri a bagajului lexical minimal al studenților, ca și cea a stabilirii unor repere esențiale în procesul de evaluare a competenței comunicative în limba română. Or, fără a contesta libertatea fiecărui cursant de a-și însuși, prin metode proprii sau în mod spontan, un bagaj lexical cât mai variat și mai bine adaptat nevoilor sale și fără a impune limite rigide în privința granițelor dintre inventarele lexicale proprii fiecărui nivel, considerăm că orice limbă ar trebui să beneficieze, după aproape o jumătate de secol de experiență în predarea ei ca L2, de o descriere lingvistică unanim acceptată, pentru fiecare nivel. Iar corelarea viitoarelor materiale didactice cu această descriere[15], făcută pentru toate compartimentele lingvistice: morfologic, sintactic, lexical, discursiv etc., rămâne o necesitate de prim rang în RLS.

Așadar, în stabilirea numărului de intrări[16] și în deciziile cu privire la selecția cuvintelor ar trebui să se țină cont de toate aceste aspecte, actualizându-se și revizuindu-se inventarele lexicale existente sau chiar continuându-se realizarea unor inventare noi, de tipul celui semnalat de noi (Arieșan 2020), pe baza unor

[15] Lipsa corelării materialelor didactice cu un inventar lexical fundamental este semnalată în diverse studii (Platon 2019), dar și în analiza făcută *Vocabularului minimal al limbii române,* unde se propun revizuiri și cercetări viitoare, „care să se finalizeze cu o ierarhizare a cuvintelor pe niveluri” (Biriș 2012: 179), astfel încât acesta să poată deveni un viitor reper pentru manualele pe nivel, dar și pentru „evaluarea cunoștințelor lexicale de RLS” (Biriș 2012: 180).

[16] În cazul dicționarului limbii franceze pentru nonnantivi (DAFLES), au fost reținute, de exemplu, 4500 de cuvinte până în 2002 (Selva *et alii* 2002), ambiția autorilor fiind aceea de a se ajunge la 14.000 de cuvinte.

corpusuri reprezentative, atât ale vorbitorilor nativi, cât și ale celor nonnativi. Doar așa se va putea obține o listă obiectivă, și nu intuitivă, a elementelor lexicale demne a fi reținute în DRLS, esențială în stabilirea nomenclaturii. În al doilea rând, specificarea nivelului de limbă ar trebui să se facă nu pentru un cuvânt propriu-zis, ci pentru o „unitate lexicală" (*lexical units,* Marello, *apud* Arieșan 2020: 73*)*, respectiv, pentru un anumit sens al acelui cuvânt, deoarece, atunci când includem un cuvânt la un anumit nivel, se recomandă ca acesta să nu fie prezentat cu toate sensurile odată, ci numai „cu acel sens relevant pentru nivelul său"[17] (Arieșan 2020: 73). Procedând astfel, în situația ideală în care marele DRLS, corespunzător nivelului B2, ar fi realizat, acesta ar genera automat dicționarele pentru A1, A2, B1 și B2. Iar, dacă munca la dicționar s-ar face etapizat, pornind de la primul nivel și înaintând, în funcție de posibilități, spre nivelurile superioare, atunci DRLS ar lua naștere prin reunirea celor patru minidicționare.

2.4.2. Microstructura

Dacă, în cazul dicționarelor pentru nativi, macrostructura este mai importantă și mai bogată decât microstrucutra, în cazul DRLS, lucrurile stau invers, microstructura fiind mai bogată și dobândind o importanță sporită. Și în acest caz, macrostructura va fi organizată alfabetic și semasiologic, însă microstructura va avea o organizare mixtă, și semasiologică, dar și onomasiologică, pentru a facilita integrarea și memorizarea vocabularului (Binon *et alii* 2005: 220). Diferențele semnalate între microstructura dicționarelor pentru nativi și a celor pentru nonnativi vizează următoarele puncte: 1. prezentarea cât mai multor accepțiuni *vs* furnizarea a cât mai puține accepțiuni; 2. definiții enciclopedice sau enciclopedizante, opace *vs* definiții descriptive, cât mai simple[18], în stilul COBUILD, de tip frastic sau actanțial; 3. evocare și acumulare de sinonime, specifice unei abordări cumulative, cantitative și aproximative *vs* diferențierea sinonimelor, proprie unei abordări distinctive, contextuale, contrastive (în general, ideea este aceea de a oferi cât mai puțin sens); 4. expresii numeroase *vs* puține

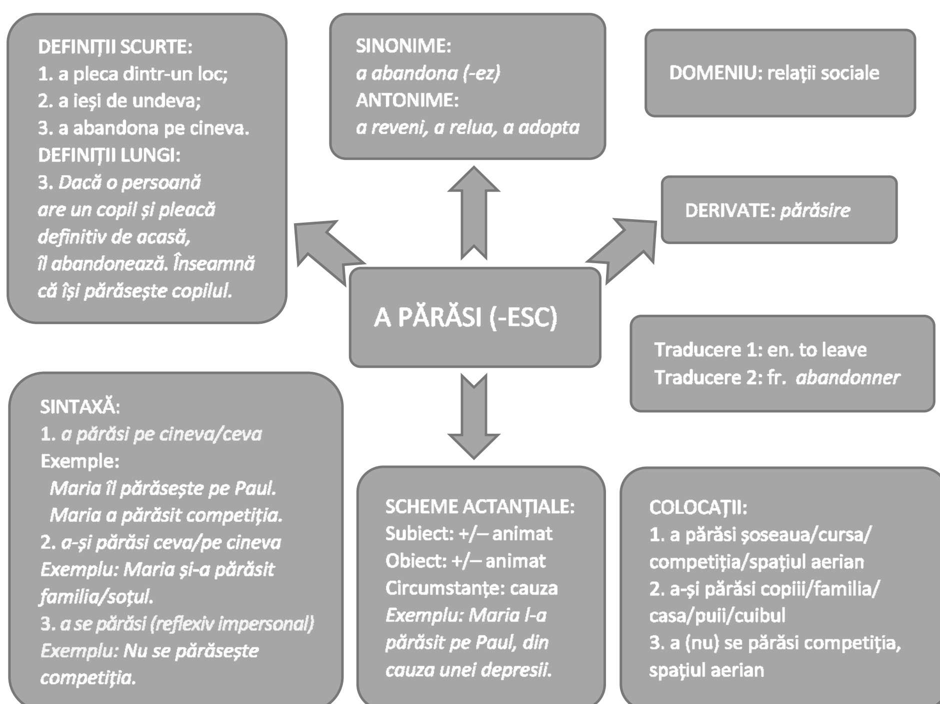
---

[17] Arieșan subliniază necesitatea de a distinge între cuvânt și unitatea lexicală, atunci când explică diferența dintre un *dicționar* și un *inventar lexical,* dicționarul cuprinzând cuvinte, iar, inventarul, unități lexicale. Pentru exemplificare, oferă cuvântul *ochi*, propus spre a fi „inclus în inventarul lexical de nivel A1, însă numai cu sensul de „organ al vederii" (așadar, constituind, la nivelul A1, o primă unitate lexicală)", urmând ca, cea de-a doua unitate lexicală, cu sensul „fel de mâncare" (ouă ochiuri), să fie introdusă și testată mai târziu, abia la nivelul B1, iar restul sensurilor secundare, din expresii idiomatice precum *a face cuiva ochi dulci, a sorbi din ochi pe cineva,* urmând să apară doar la nivelurile avansate, C1 și C2, în funcție de frecvența în comunicare și de utilitatea lor pentru vorbitori (Arieșan 2020: 73–74).

[18] Evident că și enunțurile date ca exemplu vor trebui adaptate nivelului de competență lingvistică, utilizându-se, pe cât posibil, ML specifică nivelului de IL.

expresii[19]; 5. colocații puține, aleatorii *vs* colocații numeroase, sistematice, care ar trebui organizate și ele semantic, întrucât constituie o adevărată „cheie de boltă în predarea și învățarea vocabularului într-o limbă străină" (*cf.* Binon, Verlinde 2003: 31); 6. note absente sau puțin numeroase cu privire la modul de utilizare, fără pertinență deosebită pentru utilizatorul alofon (cum ar fi observațiile de natură ortografică sau etimologică) *vs* note numeroase și variate despre modul de întrebuințare, de tip morfosintactic, sintagmatic, paradigmatic și pragmatic, toate ținând cont de nivelul de limbă și de dificultățile nonnativului și oferind indicații privind diferitele tipuri de constrângeri (inclusiv aspecte conotative), pe care alte surse nu le oferă (*cf.* Binon, Verlinde 2009: 44–45). De aici rezultă că viitorul DRLS trebuie să tindă spre a deveni un veritabil „dicționar tezaur", cât mai complet, și nu perfect, reunind: un dicționar explicativ, un dicționar de sinonime, dar și unul de antonime; un dicționar de colocații, dar și unul de dificultăți gramaticale și lexicologice (Binon, Verlinde 2004: 278).

Pentru a ușura vizualizarea paginii electronice aferente unei intrări, prezentăm o propunere de așezare în pagină a unui articol, unde evidențiem butoanele de acces spre informațiile din diverse câmpuri.



[19] Oferirea unor variante regionale se va face doar în cazul folosirii frecvente a acestora (cum ar fi formula de salut, utilizată în Transilvania, *Servus!*). La fel se va proceda și pentru utilizările metaforice, alegându-se unele cât mai des întrebuințate și mai transparente, de tipul: *a-i crește inima.*

3. Efectul formator al DRLS asupra profesorului

Nu doar profesorul de RLS poate constitui o sursă de inspirație pentru construcția DRLS, ci și acesta din urmă este susceptibil să devină un veritabil formator al profesorului. Astfel, DRLS va constitui un instrument capabil să-i demonstreze acestuia cum poate fi organizat și structurat, lingvistic și conceptual, bagajul lexical al cursantului, oferindu-i chiar o serie de strategii pentru predarea vocabularului. Cu ajutorul DRLS, profesorul va putea răspunde mai ușor la diverse întrebări, de tipul: 1. cum se selectează vocabularul în funcție de obiectivul predării (receptare sau producere); 2. cum se organizează un câmp conceptual sau semantic, un tablou de derivare ori o schemă actanțială; 3. cum se pot furniza informații comprehensibile, utile și ușor de memorizat; 4. ce context și ce fraze-exemplu se pot da; 4. câte sensuri se pot distinge; 5. cum se pot distinge și prezenta sinonimele, parasinonimele și expresiile sinonimice, antonimele și expresiile antonimice; 6. cum se prezintă și se clasifică colocațiile; 7. cum se prezintă informațiile pragmatic; 8. cum se abordează problema registrelor și cea a variantelor regionale; 9. cum se evită anumite erori lexicale sau morfosintactice, oferind criterii de seclecție și de restricție a vocabularului (*cf.* Binon, Verlinde 2008: 16).

4. Concluzii

Prin întreaga sa concepție, dar, mai ales, prin caracterul multifuncțional, viitorul DRLS ar aduce o schimbare semnificativă de paradigmă în elaborarea lucrărilor lexicografice românești. Inovațiile specifice dicționarelor electronice din ultima generație i-ar permite să îndeplinească funcțiile de decodare, încodare, autoînvățare, de mediere cu limba maternă/de contact, precum și funcția lexiculturală, dar și să răspundă celor două condiții fundamentale care definesc specificul acestui instrument: una legată de stabilirea profilului bagajului lexical corespunzător fiecărui nivel din CECR, și alta legată de necesitatea de a explica sensul noilor cuvinte în LȚ, cu mijloace lingvistice „rudimentare”, specifice ML fiecărui nivel. Pentru realizarea DRLS, se vor putea exploata dicționarele monolingve și bilingve disponibile, precum și inventarele lexicale sau dicționarele de antonime/sinonime/colocații existente etc. Însă un pas pregătitor important l-ar constitui realizarea inventarelor lexicale cel puțin pentru nivelurile A2 și B1, nu doar pe baza unui corpus al vorbitorilor nativi, ci și al locutorilor nonnativi.

După cum s-a putut observa, lexicografia didactică nu este un domeniu care aparține doar lexicografilor. Dimpotrivă, prin multiplicarea bazelor de date elec-

tronice, aceasta îi permite profesorului de RLS, el însuși un lexicograf amator, să se formeze, având acces la niște instrumente noi și puternice, care îi vor oferi posibilitatea de a-și construi propriile descrieri lexicale. De asemenea, ca lucrare lexicografică profund „didacticizată" în raport cu materialele tradiționale, DRLS ar deveni un instrument de autonomizare a învățării și de responsabilizare a cursanților, reunind și regrupând toate informațiile lexicografice pertinente de care are nevoie un vorbitor străin pentru a comunica în limba română.

Bibliografie

1. Arieșan 2020: Antonela Arieșan, *Inventarul lexical al limbii române ca limbă străină. Nivel A1*, Cluj-Napoca, Universitatea Babeș-Bolyai, 2020 (teză de doctorat).
2. Bégin 2008: Christian Bégin, *Les stratégies d'apprentissage: un cadre de référence simplifié,* în „Revue des sciences de l'éducation", vol. 34, nr. 1, 2008.
3. Binon, Verlinde 2003: Jean Binon, Serge Verlinde, *Les collocations: clef de voûte de l'enseignement et de l'apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère ou seconde*, în „La Lettre de l'AIRDF", nr. 33, 2003/2, p. 31–36.
4. Binon, Verlinde 2004: Jean Binon, Serge Verlinde, *L'enseignement/apprentissage du vocabulaire et la lexicographie pédagogique du français sur objectifs spécifiques (FOS): le domaine du français des affaires*, în „Éla. Études de linguistique appliquée", nr. 3, 2004, p. 271–283.
5. Binon *et alii* 2005: Jean Binon, Serge Verlinde, Selva Thierry, *Influences internationales sur la lexicographie pédagogique du FLE*, în „Trabalhos em Linguística Aplicada" [online], vol. 44, nr. 2, 2005, p. 215–231.
6. Binon, Verlinde 2008: Jean Binon, Serge Verlinde, *Lexicographie pédagogique: des principes théoriques à la pratique*, în „Les Cahiers de la Recherche en UER-Langues de HEC-ULg", nr. 2, 2008, p. 8–19.
7. Binon, Verlinde 2009: Jean Binon, Serge Verlinde, *La contribution de la lexicographie pédagogique du français langue étrangère ou seconde (FLES) à la dictionnairique du français langue maternelle (FLM)*, în Martine Willems (éd.), *Pour l'amour des mots: Glanures lexicales, dictionnairiques, grammaticales et syntaxiques. Hommage à Michèle Lenoble-Pinson*, Presses de l'Université Saint-Louis, Bruxelles, 2019, p. 39–59.
8. Biriș *et alii* 2011: Gabriela Biriș, Diana Viorela Burlacu, Eisabeta Șoșa, *Antonime. Sinonime. Analogii. Vocabular minimal al limbii române (cu traducere în limba engleză),* București, Editura Saeculum I.O, 2011.
9. Biriș 2012: Gabriela Biriș, *Vocabularul minimal al limbii române: stadiul cunoștințelor, perspective*, în Elena Platon, Antonela Arieșan (editori), *Noi perspective în abordarea românei ca limbă străină/ca limbă nematernă*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2012, p. 173–181.
10. Boulton 1998: Alex Boulton, *L'acquisition du lexique en langue étrangère*, în *Actes du 26ème Congrès de l'UPLEGESS*, 26, 1998, p. 77–87.

11. COBUILD: *Collins COBUILD English Language Dictionary,* ed. J. M. Sinclair, London, Collins, 1987.
12. DAFA: *Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires,* Paris, Didier, 2001.
13. DAFLES: Serge Verlinde, Selva Thierry, A. Bertels, Jean Binon *et alii, Dictionnaire d'apprentissage du français langue étrangère ou seconde*, Institut interfacultaire des langues vivantes, [en cours d'élaboration], Leuven, Version électronique: https://www.kuleuven.ac.be/dafles.
14. DCV: *Dicționar de construcții verbale (română, franceză, italiană, engleză),* coord. Janeta Drăghicescu, Craiova, Editura Universitaria, 2002.
15. DEXONLINE: *Dicționare ale limbii române,* disponibil pe https://dexonline.ro/, accesat în 21.09.2020, 12:45.
16. DICOFE: S. Verlinde, J. Folon, J. Binon, J. Van Dyck, *Dictionnaire contextuel du français économique. A – L'entreprise, B – Le commerce, C – Les finances, D – L'emploi,* Leuven, Garant, 1993–1996.
17. Flowerdew, Miller 2005: John Flowerdew, Lindsay Miller, *Second language listening (theory and practice),* Cambridge University Press, 2005.
18. Galisson 1987: Robert Galisson, *De la lexicographie de dépannage à la lexicographie d'apprentissage*, în „Cahiers de lexicologie", nr. 51/2, p. 95–117.
19. Galisson 1988: Robert Galisson, *Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnairique de la culture partagée*, în „Annexes des Cahiers de linguistique hispanique médiévale", vol. 7, *Hommage à Bernard Pottier*, 1988, p. 325–341.
20. Geană 2013: Ionuț Geană, *Construcții verbale prepoziționale în limba română*, București, Editura Universității din București, 2013.
21. Goga, Uricaru: 2007: Mircea Goga, Lucia Uricaru, *Verbe românești,* Cluj-Napoca, Editura Echinox, 2007.
22. Grigorie 1994: Toma Grigorie, *Verbe românești*, București, Editura Universitaria, 1994.
23. Humble, Verlinde 2007: Philippe Humble, Serge Verlinde, *Vers une troisième génération de dictionnaires électroniques,* în Lies Sercu, Kris Van den Branden (eds.), „ITL – International Journal of Applied Linguistics", 2007, nr. 154, 2007, p. 29–40.
24. Iliescu 1981: *Vocabularul minimal al limbii române. Cu traducere în limbile engleză, franceză, spaniolă*, coord. Maria Iliescu, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
25. Iliescu 1994: *Vocabularul minimal al limbii române cu indicații gramaticale,* coord. Maria Iliescu, București, Editura Demiurg, 1994.
26. Iliescu 2001: *Dicționar poliglot*, coord. Maria Iliescu, București, Editura Teora, 2001.
27. Lakoff, Johnson 1986: George Lakoff, Mark Johnson, *Les Métaphores dans la vie quotidienne*, Paris, Éditions de Minuit, 1986.
28. Nation 2016: I.S.P. Nation, *Making and Using Word Lists for Language Learning and Testing*, John Benjamin Publishing Company, Amsterdam/Philadephia, 2016.
29. Oxford 1990: R. Oxford, *Language learning strategies. What every teacher should know,* Boston, Massachusetts, Heinle and Heinle Publishers, 1990.

30. Păltineanu 1980: Viorel Păltineanu, *Dicționarul practic pentru studenți străini. 1000 de cuvinte românești*, Cluj-Napoca, Universitatea Babeș-Bolyai, 1980.
31. Platon *et alii* 2014: Elena Platon, Ioana Sonea, Lavinia Vasiu, Dina Vîlcu, *Descrierea minimală a limbii române. A1, A2, B1, B2,* Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2014.
32. Platon 2015: Elena Platon, *Reflexii asupra conceptului de „interlimbă",* în *Înspre și dinspre Cluj. Contribuții lingvistice. Omagiu profesorului G.G. Neamțu la 70 de ani*, Editura Argonaut și Editura Scriptor, Cluj-Napoca, 2015, p. 527–539.
33. Platon 2016: Elena Platon, *Două avataruri ale limbii*: *interlimba* și *microlimba, în vol. The Proceedings of the International Conference Globalization, Intercultural Dialogue and National Identity,* Globalization and National Identity. Studies on the Strategies of Intercultural Dialogue / ed.: Iulian Boldea – Tîrgu-Mureș: Arhipelag XXI, 2016.
34. Platon 2019: Elena Platon, *The „micro-language" – an assault on natural languages?,* în „Lingua. Language and culture"*,* XVIII, nr. 2, 2019, p. 67–83.
35. Poantă *et alii* 1979: Irina Poantă, Alina Stanciu, Lucia Uricaru, *Texte suplimentare pentru însușirea limbii române*. Anul pregătitor, Cluj-Napoca, Universitatea Babeș-Bolyai, 1979 (uz intern).
36. Porquier 2003: Rémy Porquier, *Deux repères de recherche sur l'interaction exolingue*, în *„Linx.* Revue de linguistes de l'Université Paris Ouest Nanterre la Défense", nr. 49, 2003, p. 51–62.
37. Schaffler 2002: F. Schaffler, *Aspects linguistiques et didactiques d'un dictionnaire d'apprentissage en ligne. Le cas du DAFLES.* Mémoire de maîtrise inédit, Paris, 2002.
38. Selva 1999: Thierry Selva, *Ressources et activités pédagogiques dans un environnement d'aide à l'apprentissage lexical du français langue seconde. Education*, Paris, Université de Franche-Comté, 1999.
39. Selva *et alii* 2004: Thierry Selva, Serge Verlinde, Jean Binon. *ALFALEX, un environnement d'aide à l'apprentissage lexical du français langue étrangère. Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et de l'Industrie*, Compiègne, France, 2004, p. 515–522.
40. Selva *et alii* 2002: Thierry Selva, Serge Verlinde, Jean Binon, *Le DAFLES, un nouveau dictionnaire électronique pour apprenants du français,* în Anna Braasch, Claus Povlsen (eds.), *Proceedings of the 10th EURALEX International Congress,* vol. I, Copenhaga, p. 199–208.
41. Selva *et alii* 2002: Thierry Selva, Serge Verlinde, Jean Binon, *Vers une deuxième génération de dictionnaires électroniques*, in M. Zock, J. Carroll (dir.), *Les dictionnaires électroniques,* numéro spécial de la revue „Traitement automatique des langues (TAL)"*,* nr. 44/2, 2003, p. 177–197.
42. Stoica 2012: Gabriela Stoica, *Dificultăți lexico-semantice în achiziția limbii române ca limbă străină,* în Elena Platon, Antonela Arieșan (editori), *Noi perspective în abordarea românei ca limbă străină/ca limbă nematernă,*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2012*,* p. 182–191.

43. Tréville, Duquette 1996: Marie-Claude Tréville, Lise Duquette, *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Paris, Hachette.

44. Vasiu 2015: Lavinia-Iunia Vasiu, *Competența de receptare a mesajului oral – evaluare formativă și evaluare sumativă,* în Elena Platon *et alii*, *Evaluarea competențelor de comunicare orală în limba română – învățământul primar,* Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2015, p. 49–97.

45. Vesa 2017: Viorica Vesa, *Româna ca limbă străină. Verbul,* Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2017.

46. Verlinde *et alii* 2004: Serge Verlinde, Thierry Selva, Gérard Petit, Jean Binon, *Les Schemas Actanciels dans le Dictionnaire: Point de Convergence entre la Morphologie et la Sémantique Lexicale*, în G. Williams, S. Vessier (eds.), *Proceedings* oh the Eleventh *EURALEX International Congres, EURALEX 2004,* II, p. 427–436.

47. Verlinde *et alii* 2005: Serge Verlinde, Thierry Selva, Jean Binon, *Dictionnaire électronique et environnement d'apprentissage du lexique*, în „Revue française de linguistique appliquée", vol. X, nr. 2, 2005, p. 19–30.

Sugestii metodologice de predare a substantivului românesc la orele de RLS

Cristina-Valentina Dafinoiu*

Abstract. *Methodological Suggestions for Teaching the Romanian Noun in RLS Classes.* Without pretending to find a perfect or generally valid recipe, in this article we set out to offer some methodological suggestions for teaching and learning the Romanian noun to foreign students. Of course, a single method of teaching, be it discovery learning, does not ensure a full success of the classes although, in our opinion, next to problem-based and teaching games, it is one of the most efficient teaching-learning techniques for acquiring knowledge and also one of the most pleasant method in the eyes of the students. Therefore, we are going to achieve the main objective of the course (Romanian language and noun acquisition) only by combining and alternating traditional teaching-learning methods (explanation, demonstration, conversation, exercise, workbook) with modern ones (brainstorming, problem-based, games as a teaching method). The noun acquisition will also be ensured because the students will actively participate in the teaching act, thus obtaining the requirements described by the CECRL levels from A1 to C2.

Keywords: *method, teaching approach, Romanian as foreign language, teaching-learning, foreign student*

Domeniul didacticii limbii române ca limbă străină a cunoscut în ultimii ani o dezvoltare remarcabilă, nu numai în ceea ce privește materialele didactice de predare-învățare (apărute în diferite centre universitare), din ce în ce mai numeroase, alcătuite în mare parte pe niveluri de competență lingvistică (chiar dacă nu întotdeauna respectate de autori) sau materialele auxiliare (culegeri de teste și exerciții suport pentru cursul practice de RLS, caiete didactice, caiete de exerciții) ci și în sfera studiilor și cercetărilor privind metodologia predării diferitelor aspecte ale limbii române ca limbă străină, inclusiv a noțiunilor legate de substantiv (gen, număr, caz, opoziția definit/indefinit).

Alături de verb, substantivul românesc, prin caracteristicile sale de clasă lexico-gramaticală și prin bogăția formelor flexionare, ocupă un loc important în procesul de achiziție a RLS și pune mari probleme de utilizare străinilor care doresc să-și însușească limba română. De aceea considerăm că, alături de verb,

* Universitatea „Ovidius” din Constanța.

substantivul merită o atenție deosebită în procesul de predare/învățare/evaluare a românei ca limbă străină.

Pornind de la acest considerent, ne propunem, în cele ce urmează, să prezentăm câteva sugestii metodologice de predare a substantivului românesc la grupele de studenți străini, arătând locul important pe care-l ocupă predarea gramaticii, chiar dacă, în ultima vreme, în tot mai multe manuale, aceasta pierde teren în fața metodelor de învățare bazate pe competențele de comunicare. Este adevărat că nu trebuie nici să cădem în extrema privilegierii absolute a gramaticii în detrimentul celorlalte competențe pe care vorbitorul nonnativ de limbă română trebuie să le dobândească; însă, fără a prezenta, fie și succint, sistemul limbii române, pe care doar noțiunile de gramatică ni-l pot dezvălui, actul didactic va fi sortit eșecului. De asemenea, nu trebuie să uităm că, cel puțin la nivelul începător (nivelul de competență lingvistică A1), studenții formulează, prin analogie, enunțuri pe baza regulilor gramaticale învățate; ei se raportează în permanență la explicațiile și exemplele gramaticale oferite de către profesor, ca mai târziu să devină utilizatori independenți ai RLS, ajungând să gândească structurile direct în paradigmă românească.

Înainte de a ajunge la partea practică a lucrării de față, ne vom opri, pentru început, la câteva observații de ordin general, izvorâte din experiența proprie de peste douăzeci de ani în activitatea de predare a RLS, fie la grupele de studenți din anul pregătitor, fie la grupele de începători sau avansați din cadrul cursurilor de vară de limbă, cultură și civilizație românească, organizate la Universitatea „Ovidius" din Constanța, fie la grupele de studenți Erasmus.

Trebuie să observăm, încă de la început, ca un fapt indubitabil, caracterul eterogen al grupelor de cursanți străini din punctul de vedere al limbii materne și, deci, al sistemelor lingvistice pe care aceștia le reprezintă: de la studenți vorbitori de limbi arabe și studenți vorbitori de turcă până la chinezi și japonezi, de la vorbitori de limbi aglutinante până la vorbitori de limbi flexionare. Așadar, la cursurile de RLS desfășurate cu diverse ocazii, am întâlnit de-a lungul anilor, de la vorbitori de limbi slave, romanice, germanice, până la vorbitori de greacă, albaneză, chineză sau coreeană. Acest lucru a presupus ca munca profesorului să fie destul de dificilă, căci, raportat la limba maternă și la formația filologică sau nu a cursantului, unii au reușit să-și însușească repede și bine particularitățile limbii române (reguli de scriere, de pronunție, gramaticale etc.), în timp ce alții au fost nevoiți să depună eforturi suplimentare. Este drept că mulți dintre acești cursanți erau vorbitori de limbă engleză, dar, în cele mai multe situații, dobândită într-un cadru informal, cu un mod de pronunție adesea defectuos, fapt ce a

îngreunat demersul didactic, chiar și în situațiile în care, pentru a fi mai bine înțeles, profesorul a încercat să apeleze la o limbă-vehicul.

Mai mult, există și categoria cursanților care, chiar dacă sesizează corect faptul că unele sunete din limba română sunt asemănătoare unora din limba de circulație internatională pe care o cunosc sau unor foneme din limba maternă, nu sunt capabili, într-o primă fază, pe baze comparative, să și le apropriere corect pe cele ale limbii române. De aceea, în această situație, unii specialiști propun „să se insiste pe simultaneitatea modurilor de percepție oral–scris" (Căprioară 2016: 103).

Nu în ultimul rând, profesorul de la clasă trebuie să-și adapteze metodele de predare a RLS nu doar nivelului lingvistic al grupei, ci și specificului fiecărei grupe de cursanți, în sensul că, atunci când aceștia nu au o pregătire lingvistică în limba maternă sau/și într-o limbă de circulație internațională, profesorul trebuie să apeleze cât mai puțin la elementele de metalimbaj. Considerăm însă că renunțarea în totalitate la folosirea elementelor de metalimbaj, luând în considerare faptul că, în marea lor majoritate, studenții străini nu sunt lingviști, iar obiectivul lor final este acela de a înțelege și de a produce mesaje corecte (orale sau scrise) în limba română, este imposibilă, căci, pentru „fluidizarea și omogenizarea expunerii" (Căprioară 2016: 104) este necesară introducerea unor minime elemente de metalimbaj.

De asemenea, trebuie să menționăm faptul că, nu de puține ori, ne-am aflat în situația de a le arăta studenților străini că unele aspecte fonetice și gramaticale prezente în limba română, inclusiv unele legate de substantiv (număr, gen, articol sau caz), se regăsesc și în limbile lor materne, iar studenții au fost surprinși să descopere că, într-adevăr, așa stau lucrurile.

Întorcându-ne la tema prezentului articol, după cum aminteam anterior, substantivul reprezintă o parte de vorbire importantă și lui trebuie să i se acorde o atenție deosebită în procesul de predare-învățare a RLS, căci pune multe probleme cursanților străini, și uneori nu numai lor, ci și vorbitorilor nativi de limba română.

Pentru ca la finalul activității de predare-învățare studentul străin să reușească integrarea corectă a substantivului în comunicarea scrisă sau orală firească, fluentă și nuanțată în limba română, această parte de vorbire nu trebuie prezentată izolat, ci, mai degrabă dintr-o perspectivă structural-sintactică, ceea ce presupune ca după indicarea claselor de substantive existente în limba română (masculine, feminine și neutre) să fie exemplificate și posibilitățile combinatorii ale acestei părți de vorbire. Numai prin oferirea de exemple autentice de limbă română, străinii își pot însuși corect structurile lexico-gramaticale în RLS.

În ceea ce privește predarea substantivului, pentru început, propunem ca profesorul să insiste pe cunoașterea formei reprezentative, de dicționar, a substantivelor românești, respectiv a celei de nominativ singular.

Analizând manualele de RLS, am observat că majoritatea lor includ, așa cum este firesc, clasa substantivului în primele lecții, asociind problema de gramatică unor teme de genul: casa, camera, camera de cămin, sala de curs, orașul, ofertante, de altfel, în ceea ce privește gama variată de substantive. Iar, dacă unii autori, în special cei de manuale clasice (Brâncuș 2003: 24–28, Dafinoiu-Pascale 2014: 22, 28), propun introducerea substantivului într-o primă etapă cu distincția masculin–feminin (*un profesor – o profesoară, un student – o studentă, un coleg – o colegă*), mizând, probabil, pe o mai bună înțelegere a substantivului prin asocierea gen gramatical – gen (sex) fizic, înțeles ca „totalitatea caracteristicilor morfologice și fiziologice ce împart persoanele în femei și bărbați” (DEX, s.v.), pentru ca într-o lecție ulterioară să revină asupra întregii clase de substantive (masculine, feminine, neutre, la singular și plural), oferind o imagine de ansamblu a acestei părți de vorbire, autorii de manuale moderne (Platon 2012: 44, 52, 53; Kohn 2016; Bălănescu 2003) preferă o abordare generalizată, cu includerea în aceeași unitate de învățare a tuturor celor trei genuri ale substantivului românesc (la singular și plural), în timp ce alții (Moldoveanu Pologea 2010) preferă o prezentare fragmentată a substantivului, consacrând câte o unitate de învățare fiecărui gen (masculine singular/plural, feminine singular/plural, neutre singular/plural). Desigur că fiecare modalitate de prezentare a substantivului abordată de materialele didactice în uz are plusurile și minusurile ei și doar intuiția de moment și experiența îndelungată la catedră a profesorului pus în situația, nu de puține ori, de a devia de la tema lecției, căci studentul implicat activ-participativ în procesul de predare-învățare nu se mulțumește întotdeauna doar cu informația din manual și pune tot timpul întrebări, vor asigura, cu certitudine, o bună înțelegere din partea studenților a noțiunilor predate, indiferent de ce metodă sau metode va folosi cadrul didactic. În plus, nu trebuie să omitem faptul că „genul gramatical constituie unul dintre elementele de dificultate în învățarea limbii române, în parte din cauza gradului de subiectivism pe care îl conține. Aceasta se întâmplă mai cu seamă în ceea ce privește substantivele care denumesc inanimate, încadrate în mod subiectiv la masculin sau feminin” (Vrăjitoru 2008: 96), căci „în ce privește înțelesul, genul cel mai unitar este neutral, care cuprinde aproape exclusive nume de obiecte neînsuflețite” (Avram 1997: 47).

În strânsă legătură cu observația anterioară, trebuie să amintim că la nivelul de competență lingvistică A1, în conformitate cu descrierea CECRL, predarea clasei substantivului trebuie să se limiteze la prezentarea categoriilor de număr

și gen, în mare măsură, pentru substantivele regulate și concrete, pentru substantivele care „se încadrează în grupa numărabilelor" (Vrăjitoru 2008: 94), și numai pentru câteva substantive neregulate care fac parte din vocabularul de bază al limbii române și de care studentul străin are nevoie în activitățile lui imediate (de ex. *om – oameni, soră – surori*). Din același considerent că studentul are nevoie în viața de zi cu zi de aceste substantive, de asemenea, la acest nivel, vor fi introduse și câteva substantive defective de plural (de ex. *zahăr, lapte, carne, unt*) sau substantive invariabile (de ex. *ochi, pui, vânzătoare, unchi*)[1].

Următorul pas în descifrarea tainelor substantivului românesc îl reprezintă opoziția articulat nehotărât/articulat hotărât; considerăm că acest aspect trebuie predat numai după ce lecția despre opoziția singular–plural a fost foarte bine însușită, iar studenții pot găsi fără dificultate formele de singular sau de plural ale unui substantiv. Prin exerciții diverse și evaluări periodice, profesorul trebuie să se asigure că rezultatele învățării sunt satisfăcătoare pentru a putea trece mai departe la predarea articolului. De cele mai multe ori, studenții reușesc foarte repede, pe baza explicațiilor cadrului didactic și a lucrului individual sau în echipă, prin rezolvarea de exerciții, să înțeleagă modalitatea de articulare și opoziția definit/ nedefinit pentru substantivele românești. Însă întrebarea cea mai importantă și destul de frecventă a cursanților este legată nu de cum își schimbă forma un substantiv articulat hotărât (de ex: *pix–pixul*/*pixuri–pixurile*), ci de situațiile în care trebuie să folosim sau nu un substantiv articulat (in)definit. La această întrebare, majoritatea manualelor oferă răspuns prin enumerarea situațiilor când un substantiv poartă întotdeauna articol hotărât, precum și a celor în care substantivul nu va fi niciodată articulat definit.

În ceea ce privește introducerea cazurilor, la nivelul de competență lingvistică A1, considerăm că predarea ar trebui să cuprindă numai nominativul și acuzativul. Sunt cele două cazuri directe în care substantivul are aceeași formă, iar pentru studenții care nu dețin cunoștințe de gramatică și care nu doresc altceva decât să vorbească corect românește, mai puțină importanță are dacă în structura *Studentul așteaptă pauza* sau *Aștept studentul în pauză,* substantivul „studentul" este în nominativ sau acuzativ.

După predarea noțiunilor de gen, număr și caz (N/Ac), atunci când studentul este capabil să stăpânească bine aceste informații, iar în urma evaluării se constată că el a dobândit competențe lingvistice pentru nivelul A1, demersul didactic poate continua cu introducerea unor noi elemente legate de substantiv (formele

---

[1] În conformitate cu *Descrierea minimală a limbii române (A1, A2, B1, B2)* – un instrument lingvistic necesar în domeniul RLS/RLNM (Platon *et alii* 2014).

de plural articulate sau nearticulate ale unor substantive neregulate, cazurile genitiv, dativ (cu sau fără prepoziții și locuțiuni prepoziționale), inclusiv genitv-dativul numelor de persoane, astfel încât achiziția acestor noi cunoștințe să-i asigure cursantului atingerea unui nivel superior de competență lingvistică, respectiv A2. Mai târziu, pentru atingerea nivelului de competență lingvistică B1–B2, cunoștințelor teoretice și deprinderilor practice deja dobândite de studenți li se vor adăuga noi elemente referitoare la clasa substantivului (Necula, 2017: 45), respectiv: cazul vocativ (de ex: *bunico, bunicule*) și substantivele compuse (de ex. *floarea-soarelui, gastroenterolog*).

Ca metode și procedee didactice de predare a clasei substantivului care pot fi folosite cu succes și întotdeauna cu rezultate eficiente, am recomanda, în principal, metoda conversației; acesteia i se adaugă, cu aceleași rezultate foarte bune, metoda descoperirii (care acționează prin procedee precum: vezi, cercetează, înțelegi) iar, în cadrul ei, a problematizării (metodă prin care studentul străin ajunge să descopere lucruri necunoscute lui, dar cunoscute de către profesor). Profesorul propune spre studiu un material care să cuprindă o serie de substantive (cum aminteam anterior, se pot aduce texte cu teme ofertante în ceea ce privește substantivul: clasa, orașul, camera, casa etc.), iar, după lectura acestui material, ca sarcină de lucru, studentul este rugat să sublinieze sau să scoată din text acele cuvinte care denumesc ființe, lucruri, fenomene ale naturii; astfel, fără să realizeze, studentul află definiția a ceea ce înseamnă substantiv. După rezolvarea acestei prime sarcini, pasul următor l-ar putea reprezenta încercarea de a clasifica substantivele descoperite în text în funcție de gen și număr, persoane și obiecte[2].

În momentul în care studentul străin ajunge să înțeleagă cum funcționează substantivul în RLS, să observe că substantivul românesc reprezintă o clasă flexionară și că el își schimbă forma în funcție de intenția de comunicare a interlocutorilor, prin studiu individual, cursantul va fi capabil în final să producă mesaje orale și scrise în limba română, corecte, clare și coerente, chiar dacă la început cu mici ezitări.

Datoria profesorului este în acest caz să se asigure că informația a fost transmisă corect și că a fost asimilată integral, acest lucru putând fi verificat prin exerciții de consolidare a cunoștințelor dobândite. Așadar, metoda exercițiului, a lucrului individual sau în echipă, vine să completeze armonios suita de metode folosite în procesul de predare/învățare/evaluare a cunoștințelor în RLS.

Prin urmare, pentru ca studentul străin să rețină repede și ușor forma corectă a substantivelor (așa cum aminteam anterior, forma de dicționar) se pot lucra exerciții de tipul:

[2] Sarcina de lucru nu poate fi îndeplinită decât după ce profesorul oferă informații inițiale despre substantivul românesc, explică și dă exemple în conformitate cu care studentul să acționeze.

a. Completați litera/grupul de litere care lipsește din cuvintele date (la nivelul A1 exercițiul vizează forma de nominativ singular, forma de dicționar, în timp ce, la nivelurile de competență lingvistică A2, B1–B2, exercițiul se poate complica, prin solicitarea completării unor forme flexionare, de exemplu, genitiv/dativ, sg./pl., în funcție de ocurența substantivului);
b. Asociați cuvântul cu imaginea (pe o coloană se aleg câteva imagini sugestive, iar cuvintele care definesc obiectele din imagine sunt amestecate într-o altă coloană; sarcina de lucru pentru student este să asocieze termenul cu imaginea potrivită, respectiv să realizeze corespondența între cele două coloane; un alt model de exercițiu presupune ca studentul să aleagă, dintr-un careu, acele cuvinte care denumesc obiecte din imaginile selectate; acest tip de exercițiu se poate rezolva și prin metoda jocului didactic: pe niște cartonașe se lipesc imagini cu diferite obiecte, iar pe alte cartonașe se scriu numele obiectelor din imagini; sarcina de lucru este ca, în timp de 2 minute, fiecare student/echipă de studenți să asocieze cât mai multe cartonașe imagine-cuvânt; va câștiga studentul/echipa de studenți care va avea cele mai multe soluții corecte);
c. Scrieți denumirea obiectului din imagine (se aleg imagini cu obiecte pe care studentul ar trebui, la nivelul respectiv de competență lingvistică, să știe să le denumească);
d. Găsiți forma corectă a cuvântului (se dau 3–4 variante ale aceluiași cuvânt, dintre care doar una este corectă; studentul va avea ca sarcină de lucru să identifice termenul scris corect).

Desigur că acestea sunt doar câteva modele de exerciții ce se pot lucra pentru învățarea, aprofundarea sau evaluarea cunoștințelor despre substantiv; ele pot fi completate de altele și adaptate pe nivel astfel încât să corespundă scopului propus.

În concluzie, putem afirma, fără să greșim, că profesorului îi revine sarcina de a conduce competent procesul de predare-învățare, de a aduce în fața studenților materiale autentice, incitante și atractive, care să răspundă obiectivelor lecției și nivelului de competență lingvistică al cursanților, de a folosi metode și procedee didactice, strategii de predare cât mai variate, astfel încât toate acestea, la un loc, să conducă spre succesul actului didactic, să asigure însușirea corectă și rapidă a RLS de către toți participanții la curs.

Bibliografie

1. Avram 1997: Mioara Avram, *Gramatica pentru toți,* București, Editura Humanitas, 1997.
2. Bălănescu 2005: Olga Bălănescu, *Limba română pentru străini,* Editura Ariadna ’98, 2005.

3. Brâncuș 2003: Gr. Brâncuș, Adriana Ionescu, Manuela Saramandu, *Limba română. Manual pentru studenții străini,* Editura Universității din București, 2003.
4. Căprioară 2016: Cosmin Căprioară, *Verbul românesc. Sugestii metodologice pentru activitățile cu studenții din anul pregătitor,* în vol. Gina Nimigean *et alii*, *Limbă și identitate românească în continua reconfigurare culturală a Europei, 1. Didactică,* Iași, Editura Vasiliana ʾ98, 2016, p. 101–108.
5. CECRL – Conseil de l`Europe, Division des Politiques Linguistiques Strasbourg (2011), *Cadre Européen Commun de référence pour les Langues,* Les editions Didier, Paris.
6. Dafinoiu 2014: Cristina Dafinoiu, Laura Pascale, *Limba română. Manual pentru studenții străini din anul pregătitor (Nivel A1–A2),* Editura Universitară, 2014.
7. DEX 1998: *Dicționarul explicativ al limbii române,* București, Editura Unvers Enciclopedic, 1998.
8. Kohn 2016: Daniela Kohn, *Puls. Manual de limba română ca limbă străină. Curs,* Editura Polirom, 2016.
9. Moldoveanu Pologea 2010: Mona Moldoveanu Pologea, *Limba română pentru străini,* Ediția a II-a, Editura Cheiron, Bucureșri, 2010.
10. Necula *et alii* 2017: Gina Necula, Anca Răducan, Marilena Niță, Alina Preda, *Curs practic de limba română pentru studenții străini, B1+,* Editura Galați University Press, Galați, 2017.
11. Platon *et alii* 2012: Elena Platon, Ioana Sonea, Dina Vîlcu, *Manual de limba română ca limbă străină (RLS) A1–A2,* Editura Casa Cărții de Știință, 2012.
12. Platon *et alii* 2014: Elena Platon, Ioana Sonea, Lavinia Vasiu, Dina Vîlcu, *Descrierea minimală a limbii române. A1, A2, B1, B2*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2014.
13. Vrăjitoru 2008: Ana Vrăjitoru, *Predarera categoriilor de gen și număr ale substantivelor românești studenților arabofoni,* în vol. Ludmila Braniște coord., *Româna ca limbă străină – între metodă și impact cultural,* Iași, Editura Demiurg, 2008, p. 92–100.

Arhetipurile ca formă de comunicare interculturală

Klaudia Donková*

Abstract. *Archetypes as a form of intercultural communication.* In the field of translatology, there have always been debates on how to approach the many recurring translation problems, whether they relate to toponyms, character names, jargon, dialects or to proverbs, sayings, expressions and other diverse linguistic phenomena or specific cultural features. However, they have not yet dealt with the subject of translating archetypes, which is a real gap in the field, as they are inevitably present in every text written in any language. Archetypes, as an integral part of the collective unconscious of every individual (according to the theories of C. G. Jung), leave traces in all literary texts and represent an important cultural element that must be correctly represented in translations. National myths or different versions of universal myths, fairy tale characters, objects with supernatural powers or magical places can create significant confusion for translators who usually come from a different cultural space than is the one of their second language and find it difficult to find an appropriate equivalent. Comparing the most well-known Romanian and Slovak archetypal characters, situations, objects or places, we can try to create a translation strategy that could be applied to several languages. It is also important to understand what the archetypes are and to ask ourselves whether they are truly universal for all races, religions, and languages so that we can change our strategies accordingly.

Keywords: *archetypes, translatology, fairytales, myths, symbols, Romanian language, Slovak language, communication*

1. Ce sunt arhetipurile?

Ca să putem vorbi despre arhetipuri, trebuie să înțelegem ce se ascunde în spatele acestei noțiuni. Arhetipul este un concept cu o istorie venerabilă care datează din vremea lui Platon, deși sub un nume diferit. În prezent însă ridică rezerve și este, de asemenea, ușor excentric. De-a lungul timpului, a creat o anumită atmosferă învechită în jurul său, care se referă la un mod de a gândi deja depășit. Trăim într-o lume în care un anumit scepticism nominalist ne determină să privim cu neîncredere conceptul de „tipar primordial", „model", care nu se schimbă și este așezat într-un *illud tempus* sacru sau metafizic (Eliade 2008: 35).

* Catedra de limbi romanice – Secția de limba română, Facultatea de Litere, Universitatea Comenius din Bratislava, Republica Slovacă.

Pentru societatea modernă, este din ce în ce mai dificil să accepte ipoteza existenței imuabilului, care este prezent într-un mod ontologic. Nu mai gândim la fel ca strămoșii noștri din vremurile filozofiei antice, ale scolasticismului medieval sau din timpul renașterii neoplatonice. Conceptul de arhetip, pe de altă parte, a fost compromis și de teoriile psihologice, care nu îl văd ca un invariant metafizic cu existență obiectivă, ci ca un invariant antropologic cu existență subiectivă (Braga 2006: 120).

Termenul arhetip provine din cuvântul grecesc *archétypon*, tradus ca prim model. Deși pare să fi fost inventat doar relativ recent, pentru prima dată a apărut în legătură cu literatura în lucrarea *Archetypal Patterns in Poetry* scrisă de Maud Bodkin, publicată în 1934, în jurul aceluiași timp în care C. G. Jung l-a folosit în studiile lui psihologice.

Criticii literari au remarcat demult că lucrările scriitorilor medii sunt de obicei doar un amestec aleatoriu de idei, în timp ce lucrările importante de înaltă calitate se întorc întotdeauna într-un fel sau altul la anumite tipare sau, așa cum sunt numite modern, „patterns". Conform lui Northrop Frye, explicația pentru care oamenii sunt mai atrași de fenomenele cunoscute și recurente este adânc înrădăcinată în ciclurile naturale și mai ales în alternanța de zi și noapte, anotimpuri etc., ceea ce corespunde alternanței somnului și a altor cicluri umane obișnuite (Frye 1951: 92). Prin urmare, a devenit o tendință pentru clasici să revină la motivele cunoscute.

În general, un arhetip literar este explicat ca un prototip, un personaj, o idee sau o poveste sfințită de tradiție. Trăsăturile identice ale miturilor și ale expresiilor religioase din diferite culturi au o bază psihologică în arhetipuri. Ele sunt rezultatul dezvoltării arhaice a conștiinței umane, în care există modele comune de înțelegere a realității și care dezvăluie cum funcționează imaginația tuturor oamenilor. Este partea ereditară a părții inconștiente a psihicului fiecăruia (Jung 1992: 227). Legătura strânsă cu psihologia este evidentă de la bun început – în psihologie, arhetipurile sunt percepute ca un model simbolic, un sistem de gânduri și idei care se întorc permanent sau sunt prezente constant de-a lungul istoriei. Aceeași ipoteză poate fi aplicată în literatură, unde descoperim în mod repetat aceleași motive în diferite lucrări ale autorilor mondiali, indiferent de perioada istorică.

2. Lista de arhetipuri

Jung a folosit miturile diferitelor națiuni și culturi ca surse în lucrarea sa privind arhetipurile și personalitatea, ceea ce confirmă ipoteza care spune că miturile sunt numai una dintre formele de arhetipuri, adică miturile sunt expri-

marea concretă a arhetipurilor. Jung nu a creat niciodată un sistem specific de arhetipuri și niciodată nu a determinat numărul lor exact, dar este posibil să identificăm în lucrările sale douăsprezece arhetipuri la care revenea constant și cărora le-a acordat cea mai mare importanță: **Inocentul, Orfanul, Eroul, Altruistul, Exploratorul, Rebelul, Îndrăgostitul, Creatorul, Bufonul, Înțeleptul, Magicianul.**

3. Cea mai bună sursă de arhetipuri

Succesoarea lui Jung, Marie-Louise von Franz, a fost convinsă că basmele sunt cea mai pură sursă de arhetipuri, deoarece reprezintă cea mai simplă expresie a proceselor psihologice inconștiente colective (Franz 1970: 15). Unele basme sunt atât de asemănătoare, încât dau impresia că sunt scrise de același autor. Adevărul este că provin din aceeași sursă – inconștientul colectiv, termen folosit de Jung, care se referă la partea minții noastre care stochează arhetipurile. Totuși există și basme care nu au absolut nimic în comun. Cel mai important specialist în acest subiect a fost psihologul W. Wundt care a susținut că nu toate basmele sunt rezultatul experiențelor noastre moștenite ascunse, unele dintre ele fiind pur și simplu inspirate din viața noastră de zi cu zi (Wundt 1920: 63). După cum spunea Hans Christian Andersen: „*Viața în sine este cel mai frumos basm.*" V. J. Propp a subliniat că unele basme au semnificații religioase sau conțin scene sau personaje din Biblie, ceea ce sugerează că este foarte probabil să găsim arhetipuri în ele (Propp 1971: 105). Aspectul religios este, de asemenea, una dintre cele mai importante caracteristici ale miturilor, una dintre multiplele trăsături comune ale celor două concepte. De asemenea, Lévi-Strauss a descoperit unele similitudini la nivel structural. El a elaborat o teorie care afirmă că miturile constau în mitemuri și a descoperit exact aceleași unități structurale în basme (Lévi-Strauss 1993: 75). Deci care dintre cele două este într-adevăr o sursă mai bună de arhetipuri?

Marie-Louise von Franz a avut un răspuns clar la această întrebare. Potrivit ei, în mituri, tiparele de bază ale minții umane sunt acoperite de alte materiale culturale, în timp ce în basme există mult mai puțin din acel material specific, conștient, cultural (Franz 1970: 16). Cu alte cuvinte, basmele sunt mai universale decât miturile, ceea ce le face mai susceptibile de a conține urme needitate ale gândirii ancestrale.

4. Practica traducerii

Având în vedere rândurile anterioare, am decis să identificăm obiecte tipice, personaje și fraze din basmele slovace și să găsim echivalentul ideal pentru ele în limba română și viceversa.

Este interesant faptul că propoziția cu care începe orice basm tradițional este aproape aceeași în fiecare țară sau se referă întotdeauna la „pe vremuri". De la englezescul *Once upon a time*, portughezul *Era uma vez*, italienescul *C'era una volta* până la nemțescul *Es war einmal*, această tendință nu se schimbă. În slovacă însă, este diferit. *Kde bolo, tam bolo* e o propoziție cu o ordine atipică a cuvintelor care nu ar avea sens într-un context nonbasm și care ar putea fi tradusă literal: „a fost unde a fost" sau „s-a întâmplat unde s-a întâmplat". Cu toate acestea, în comparație cu basmele românești, a devenit rapid clar că românii au plecat de la prima tendință, făcând referire la timp – *A fost odată ca niciodată*.

Expresia introductivă are adesea o continuare sub forma determinării locului basmelor, iar acesta este exact și cazul basmelor slovace. Expresia *Za siedmimi horami a siedmimi dolami* ar putea fi tradusă literalmente „Peste șapte dealuri și șapte văi". În basmele românești, am găsit însă un echivalent frumos, care păstrează și rima din versiunea slovacă: *Peste șapte mări și șapte țări*. Expresia „peste șapte mări și șapte țări" are atât conotații religioase, cât și magice. Expresia a fost inițial mai scurtă: „a călători peste șapte mări" și a fost folosită de toate popoarele antice ale lumii. O regăsim în toate culturile, de la cea persană sau romană și până la cea chineză. În România, expresia a fost modificată și a devenit „a călători peste șapte mări și șapte țări"; ceea ce semnifică a atinge imposibilul, a călători până la capătul pământului.

Cazul mai dificil este unul dintre cele mai populare basme clasice slovace numite *Popolvár*. „Popol" înseamnă cenușă, personajul principal fiind caracterizat de faptul că era murdar de funingine. În lumea basmelor, găsim faimoasa Cenușăreasă, așa că am decis să ne inspirăm de la ea și să-i creăm versiunea masculină. O opțiune ar fi înlocuirea sufixului *-easă* cu sufixul *-eț*, rezultând, astfel, Cenușăreț.

Un alt obiect specific pentru basmele slovace este o cană sau un bol cu un mâner care poate înconjura o cantitate infinită de terci fierbinte. O numim *divotvorný hrnček*, însemnând cana care creează minuni („tvori" – a crea, „divy" – minuni). Cu toate acestea, „divotvorný" este doar un termen învechit pentru magic. Prin urmare, am decis să folosim termenul învechit „maghicesc" în limba română, în timp ce trebuie să ținem cont că „hrnček" este o formă diminutivală care conferă obiectului atmosferă de basm, deci traducerea rezultată ar putea fi „ceșcuță maghicească".

Un personaj tipic de basm din fiecare cultură este un prinț frumos în căutare de mireasă. În engleză este cunoscut sub numele de Prince Charming, în slovacă îl avem pe Princ Krasoň. În basmele clasice românești îl întâlnim pe Făt-Frumos, care este o variantă românească a aceluiași personaj.

Ježibaba este un personaj mitologic slav (mai ales din basme) sub forma unei femei bătrâne și urâte care trăiește singură în munții îndepărtați, într-o căsuță, în compania creaturilor întunecate (Dobšinský 2015: 36). De asemenea, are multe alte nume, printre care se remarcă Baba Jaga, care este folosită și în Polonia, Rusia și Bulgaria. Printre alte națiuni slave din sud, predomină numele Baba Roga. Etimologia se bazează probabil pe cuvântul slav „baba”, care înseamnă femeie bătrână, în timp ce Jaga poate fi o prescurtare domestică a mai multor nume. Ježibaba ar putea avea sursă și în Biblia, fiindcă seamănă cu regina rea Izabela din Vechiul Testament (regina *Jezábel* în traducerea slovacă). În limba română putem găsi o traducere a versiunii Baba Jaga cu o simplă transcriere – Baba Iaga. Trebuie să luăm în vedere și faptul că în mitologia românească există un personaj cu aceleași caracteristici, dar sub un nume diferit – Muma Pădurii. În unele basme, aceasta poartă și numele de Baba Cloanța, având tot înfățișarea unei bătrâne urâte, care trăiește într-o pădure adâncă și sperie oamenii. Pe baza textului-sursă și a destinatarului, am putea selecta oricare dintre opțiunile de traducere enumerate.

Inversând perspectiva, traducem în slovacă și câteva personaje tipic românești. Dacă privim basmele românești cu atenție, trei personaje recurente, Păcală, Tândală și Bulă, rezonează foarte mult. Este clar că numele Păcală provine de la verbul *a păcăli* și ar fi bine să păstrăm această bază a cuvântului și în slovacă. Cu toate acestea, niciun verb slovac cu o semnificație similară nu este potrivit pentru crearea numelui unui personaj de basm (pornind de la verbe *napáliť niekoho, uťahovať si, žartovať etc.*), așa că am decis să folosim un cuvânt mai vechi cu o notă comică – Figliar. Figliar e o persoană care face glume și adeseori îi înșală pe oameni (numele lui venind de la expresia *robiť fígle* – a face glume), ceea ce corespunde trăsăturilor lui Păcală.

Cât despre Tândală, de această dată a trebuit să derivăm verbul *a tândăli*. Traducerea exactă a acestui personaj ar putea fi Povaľač, Darebák, Lajdák, dar niciuna nu ni se pare complet adecvată. Ne-am aplecat spre variante care sună mai bine, cum ar fi Leňochod (conform animalului leneș) sau Leňoch, ca prescurtare sau a doua variantă Hniloch (pornind de la adjectivul *hnilý* – putred), care este ceva mai expresivă decât originalul, dar îndeplinește toate celelalte criterii.

Cel de-al treilea personaj a fost poate cel mai dificil de tradus, deoarece, pe lângă semnificația cuvântului Bulă și trăsăturile sale caracteristice, a trebuit să

ținem cont și de asemănarea fonetică cu numele vulgar românesc al organului sexual masculin. Bulă este un prost care, paradoxal, este și un geniu – este o persoană neserioasă, care depășește cu succes toate situațiile penibile. Ne-am decis să propunem traducerea „Guľkáč”, care este derivată din diminutivul cuvântului bilă, care, la urma urmei, seamănă cu o bulă și, în același timp, se referă într-un mod la organele genitale masculine (cel puțin în slovacă).

Miazănoapte este personificarea nopții în basmele populare românești. Întrucât aceasta este o derivare simplă de la „miezul nopții”, traducerea aleasă constă, de asemenea, în cuvântul „polnoc”(miezul nopții), cu adăugarea sufixului *-nica* care notează o persoană feminină, rezultând în Polnočnica. Zorilă este personificarea zorilor în basmele populare românești. Din fericire, există un cuvânt similar în slovacă pentru zori, și anume *zorenie*, folosit pentru prima dată de poetul slovac Andrej Sládkovič. Folosind același principiu, am creat un personaj feminin din acest cuvânt – Zornica. Cel de-al treilea personaj, Murgilă, conform DEX-ului, reprezintă un *„personaj din basme, din descântece etc. care întruchipează amurgul.”* Amurgul în slovacă este „súmrak”, deci traducerea rezultată este Súmračnica. Adăugând același sufix la fiecare cuvânt, denotând o femeie, numele celor trei personaje rimează, ceea ce completează atmosfera basmului.

5. Concluzii

În acest articol, am discutat despre importanța arhetipurilor în general și, de asemenea, în practica traducerii. Întrucât basmele sunt una dintre cele mai bogate surse de arhetipuri, am decis să evidențiem posibilele strategii de a le traduce. Ne-am concentrat în principal pe personaje din basme, fraze și obiecte care creează anumite complicații de traducere și am omis probleme care au fost deja traduse și rezolvate în trecut (peștișor de aur, ursitoare, Luceafăr etc.). Deoarece multe elemente ale tradiției populare conțin un sigiliu cultural considerabil, nu este întotdeauna ușor să le transpunem într-o altă limbă. Cu toate acestea, cu o combinație potrivită de simț și exactitate, este posibil ca traducerea să sune credibil, să se potrivească cu originalul și, în același timp, șă fie acceptabilă pentru publicul-țintă.

Bibliografie

1. Bodkin 1934: Maud Bodkin, *Archetypal Patterns In Poetry*, Oxford, Oxford University Press, 1934.
2. Braga 2006: Corin Braga, *De la arhetip la anarhetip*, București, Polirom, 2006.

3. Dobšinský 2015: Pavol Dobšinský, *Najkrajšie slovenské rozprávky*, Bratislava, Ottovo nakladateľstvo, 2015.
4. Eliade 2008: Mircea Eliade, *Mitul eternei întoarceri: arhetipuri și repetare*, București, Univers Enciclopedic, 2008.
5. Franz 1970: Marie-Louise Franz, *Psychologický výklad pohádek smysl pohádkových vyprávění podle jungovské archetypové psychologie*, Praha, Portál, 1970.
6. Frye 1951: Northrop Frye, *Archetypes of Literature* în „The Kenyon Review", Vol. 13, No. 1/1951.
7. Jung 1992: Carl Gustav Jung, *Archetypy a kolektívne nevedomie. 1. časť*, Košice, Knižná dielňa Timotej, 1992.
8. Jung 1992: Carl Gustav Jung, *Archetypy a kolektívne nevedomie. 2. časť*, Košice, Knižná dielňa Timotej, 1992.
9. Jung; Kerényi 2004: Carl Gustav Jung; Karl Kerényi, *Věda o mytologii*, Praha, Nakladatelství Tomáša Janečka. 2004.
10. Lévi-Strauss 1993: Claude Lévi-Strauss, *Mýtus a význam*, Zlín, Archa, 1993.
11. Propp 1971: Vladimir J. Propp, *Morfológia rozprávky*, Bratislava, Tatran, 1971.
12. Wundt 1920: Wilhelm Wundt, *Völkerpsychologie. Mythos und Religion,* Leibzig, Engelmann, 1920–1923.

Bilingvismul polono-român.
Studiu de caz

Matylda Sokół [*]

Abstract. *Polish-Romanian Bilingualism. Case Study.* This paper discusses the Polish-Romanian bilingualism in children. It describes the analysis of the linguistic socialization of a child raised in a mixed Polish-Romanian bilingual family. The analysis of the case study of natural bilingualism was conducted during two periods – when the child was between 2 and 4 years old and at the age of 10 – showing the language evolution of the child. It focuses on factors that influence the acquisition of two languages such as motivation, parental involvement and proportion of contact with both languages. It characterizes the types of strategies for raising children bilingually. It further describes the phenomenon of code-switching and code-mixing. The results constitute the beginning of research in the field of Polish-Romanian bilingualism in children.

Keywords: *bilingualism, case study, Polish language, Romanian language, language acquisition, language strategies, code-switching, code-mixing*

1. Introducere

Articolul reprezintă o analiză a socializării lingvistice a unui copil crescut într-o familie mixtă bilingvă polono-română. Este un studiu de caz al bilingvismului natural, în care limba poloneză este limbă a mediului, iar limba română – limba minoritară, ambele fiind însușite de către copil simultan.

Cercetarea este împărțită în două etape: prima o constituie observațiile evoluției lingvistice a copilului între 2 și 4 ani, analiza concentrându-se asupra factorilor importanți în formarea bilingvismului precum: motivația, implicarea părinților în formarea bilingvismului copilului și proporția cantitativă a contactului cu ambele limbi. Se atrage de asemenea atenția asupra fenomenului de schimbare de cod și amestec de cod (*code-switching, code-mixing*).

A doua etapă o constituie analiza limbajului copilului la vârsta de 10 ani, realizată în urma unui test. Testul constă în ordonarea a 6 imagini într-o poveste (cauză-efect) și povestirea despre cele întâmplate în imagini, precum și răspunderea la câteva întrebări puse în limba română.

[*] Institutul Limbii Polone al Academiei Poloneze de Științe (IJP PAN) din Cracovia.

Analiza celor două momente din viața copilului arată stadiul evoluției lingvistice a copilului crescut în familia bilingvă, atingând probleme legate de alegerea unei strategii potrivite în formarea și menținerea bilingvismului în diferite etape de viață.

2. Definiții și tipuri de bilingvism

Descrierea și definirea bilingvismului nu sunt atât de simple pe cât par la prima vedere. Acest fapt este cauzat de natura complexă a fenomenului respectiv, ceea ce nu permite adoptarea unei definiții universale a bilingvismului, care ar cuprinde toate criteriile de clasificare. De aceea în literatura de specialitate există mai multe definiții ale bilingvismului în funcție de criteriile luate în considerare la definirea sa.

Leonard Bloomfield în cartea sa *Language* (1984: 56) definește persoanele bilingve ca cele care au stăpânit două limbi la nivelul limbii materne, luând astfel în considerare criteriul gradului de cunoaștere a limbilor. În schimb, Urlich Weinreich definește bilingvismul ca o practică a folosirii alternative a două limbi fără referire la criteriul nivelului de competență lingvistică (Weinreich 1979: 1). Einar Haugen (1953: 6) afirmă că persoana bilingvă este o persoană care poate construi enunțuri complete și cu sens în limba a doua. De părere asemănătoare este William F. Mackey (1962: 51–85) care definește bilingvismul ca o capacitate de a utiliza două sau mai multe limbi.

În prezent se practică folosirea definiției funcționale a bilingvismului, iar la descrierea sa se ia în considerare aspectul sociolingvistic. Astfel François Grosjean (2008: 10) definește bilingvismul ca *folosirea regulată a două limbi*, pentru care practica lingvistică constituie un criteriu de bază la definirea fenomenului în discuție. În această abordare gradul de competență lingvistică nu este un criteriu pentru definirea persoanei bilingve, deși joacă un rol important în procesul de achiziționare/învățare a două sau mai multe limbi, deoarece, cu cât folosim mai des limba, cu atât o știm mai bine, și ca s-o știm mai bine întâi trebuie s-o exersăm mai des (Zurer Pearson 2013: 173).

De asemenea, în lingvistică se disting diferite tipuri de bilingvism în funcție de criteriul luat în considerare. În clasificarea după Hamers și Blanc (1983, *apud* Cieszyńska 2006: 43–43) avem: după modul de achiziționare a celei de-a doua limbi (relația între vorbire și gândire): bilingvismul compus – achiziționarea ambelor limbi în condiții asemănătoare, în familii bilingve; bilingvismul coordonat – folosirea limbilor în diferite situații/locuri, de exemplu, una la școală și cealaltă acasă, la migranți. După criteriul gradului de competență lingvistică: bilingvismul

echilibrat – când gradul de competență lingvistică în ambele limbi este asemănător; bilingvismul dominant – una dintre limbi este folosită mai des, este dominantă asupra celeilalte limbi. După vârsta de achiziționare a limbilor: bilingvismul timpuriu, bilingvismul vârstei adolescente, bilingvismul adulților.

Este important momentul în care se introduce cea de-a doua limbă. Dacă achiziția limbilor are loc concomitent, ambele limbi se folosesc de la naștere sau, dacă limba a doua se introduce până la vârsta de 3 ani a copilului, atunci se poate vorbi despre bilingvismul simultan, dacă limba a doua se introduce după vârstă când copilul știe să comunice (de obicei în vârstă de 3 ani), este vorba de bilingvismul consecutiv. După statusul social și cultural: bilingvismul pozitiv – de menținere – submersie; bilingvismul negativ – substitutiv – imersie. După identitatea culturală a persoanei bilingve: bilingvismul bicultural, bilingvismul monocultural, bilingvismul acultural.

Pe lângă acestea se distinge și bilingvismul individual, care se referă la o persoană bilingvă, și cel social, când este vorba de un grup social, o comunitate de locutori bilingvi. Avem de asemenea bilingvism natural (familial) când procesul de achiziționare a limbilor are loc în condiții naturale: acasă sau în mediu înconjurător, acesta referindu-se de obicei la copii crescuți în familii bilingve mixte; bilingvismul de tip casă-școală (engl. *school bilingualism*), care se referă la migranți, când fiecare limbă este folosită în alt loc – de exemplu, una, acasă și cealaltă, la școală.

3. Metode de creștere a copilului bilingv

În educația bilingvă, în literatură de specialitate, se disting următoarele metode de creștere a copilului bilingv (Kurcz 2007: 21–22, Zurer Pearson 2008: 137–140):

- Metoda OPOL – „un părinte – o limbă”. Un părinte vorbește cu copilul într-o limbă L1, iar celălalt, în L2. (Această metodă este folosită de obicei de către familii mixte.)
- Metoda mL@H – *minority language at home.* Limba L1 se folosește acasă, L2, la școală. (Folosită de familii de imigranți.)
- Metoda T&P – *time and place* – în anumite intervale de timp se folosește L1, în altele, L2.
- Metoda alternativă – în intervale de timp mai lungi (de ex. de 1 an sau mai mult) se folosește L1, după aceea, L2.
- Metoda MLP – *mixed laguage policy* – schimbarea limbii de comunicare în funcție de subiectul conversației, situație sau persoană.

4. Caracteristici generale ale migranților români din Europa și Polonia – date statistice

Conform datelor statistice ale EUROSTAT, aproximativ 3 milioane de români au migrat în perioada de după 1990 (date statistice din data de 1 ianuarie 2018). Fenomenul migrării s-a intensificat în anul 2007 după aderarea României la UE, românii plasându-se pe locul întâi ca cel mai mare număr al migranților din Uniunea Europeană. Principalele direcții ale migrației românilor sunt țările Europei de Vest: Italia, Spania, Germania, Regatul Unit, Franța (Sandu 2018: 245–278), migrația în aceste țări având un caracter socioeconomic, cu scopul îmbunătățirii condițiilor de viață[1].

Migrarea românilor în Polonia se prezintă astfel: conform Oficiului pentru Străini (pol. Urząd do Spraw Cudzoziemców), numărul cetățenilor români și moldoveni cu documente valabile care atestă dreptul de ședere în Polonia era, în data de 1.01.2019 3.877 de români și 1.386 de moldoveni, ceea ce nu este mult față de migranți români în țările Europei de Vest. Cu toate acestea numărul românilor din Polonia este în creștere așa cum se prezintă în diagrama de mai jos.

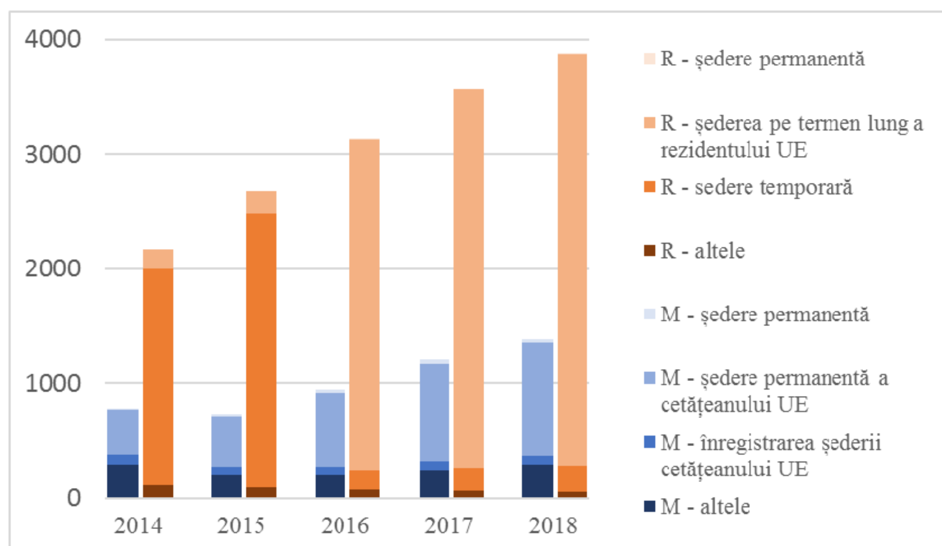


Fig. 1. *Cetățeni români și moldoveni cu documente valabile care atestă dreptul de ședere în Polonia în data de 1.01.2019 după tipul permisului*
Sursa: Elaborare proprie conform datelor Oficiului pentru Străini R – România, M – Rep. Moldova

[1] Principalele cauze ale migrației sunt de obicei sărăcia, șomajul, salariile mici, deficiențele sistemului de învățământ, sistemul de îngrijire al sănătății (Mansoor, Quillin 2007, *apud*: Miłaszewicz, Siedlikowski: 2016: 109–120).

Cu siguranță strângerea relațiilor româno-polone în domeniul economiei, al științei, al securității și al politicii din ultimi ani a jucat un rol esențial în migrația românilor în Polonia. Conform informațiilor Ambasadei României din Polonia, românii stabiliți în Polonia sunt persoane de obicei cu studii superioare sau care se află în cursul acestora, care au migrat în scopuri educaționale și/sau cu dorința de realizare proprie în plan profesional sau dobândire a experienței profesionale.

Procesul de globalizare, extinderea corporațiilor multinaționale, oferta largă a schimbului interuniversitar și consolidarea relațiilor bilaterale economice, politice și culturale contribuie în mod semnificativ la migrații și la încheierea tot mai multor căsătorii mixte.

5. Factori importanți în procesul de achiziție a două limbi

Crescând copilul bilingv, părinții adesea întâmpină multe greutăți, ceea ce necesită din partea lor mult efort, multă determinare și consecvență. Printre factori care influențează în mod semnificativ succesul la creșterea copilului bilingv este motivația, adică motivele pentru care părinții doresc să le transmită copiilor moștenirea culturală și lingvistică, să sporească în ei dorința de a afla și de a învăța despre cultura lor, precum și de a comunica în limba lor. Esențial este de asemenea modul în care părinții percep bilingvismul, atitudinea lor față de bilingvism, față de achiziționarea și educația bilingvă[2], ceea ce la rândul său poate avea impact asupra alegerii anumitor practici lingvistice utilizate în familie precum ordinea achiziționării și învățării limbilor de către copil, utilizarea strategiilor de creștere a copilului bilingv, proporția cantitativă a contactului cu ambele limbi[3], implicarea părinților în crearea condițiilor favorabile pentru dezvoltarea bilingvă a copilului (acces la media, cărți și cântece, jocuri în limba minoritară etc.).

6. Profilul sociolingvistic al familiei. Studiu de caz

6.1. Situația sociolingvistică a familiei

În prezentul studiu de caz, ambii părinții și-au exprimat atitudinea pozitivă față de bilingvism și față de creșterea copilului bilingv, aplicând în primi ani de viață ai copilului strategia OPOL *un părinte – o limbă*, ceea ce pare să fie natural în situația în care tatăl copilului nu știe bine limba mediului înconjurător, adică

---

[2] Mai mult despre factorii care influențează pozitiv bilingvismul, de exemplu, atitudinea pozitivă a părinților față de bilingvismul timpuriu, scrie Annick de Houwer (1999: 75–96).

[3] Cu cât este mai mare contactul cu limba minoritară, cu atât este mai mare probabilitatea de a avea succes în creșterea unui copil bilingv.

polona. În urma aplicării acestei strategii, băiețelul, pe numele Mihai, de la început identifică puternic limba cu persoana: știe că tata vorbește românește, mama, polonă, astfel, comunicând cu părinții. Această identificare se referă și la locurile de unde provine persoana respectivă, și la obiectele pe care le asociază copilul cu limba persoanei de la care le primește. De exemplu, cuvântul *fluier* (*flaut*) este asociat exclusiv cu limba tatălui (româna) – jucăria primită de la tată din România, și în această formă – varianta românească, este folosit indiferent de context – polonez sau românesc. Identificarea persoanei cu limba este atât de puternică încât copilul nu acceptă schimbarea de limbă din partea părinților. Astfel nu acceptă ca mama să-i vorbească sau să-i citească în limba tatălui – româna[4]. O singură modalitate de comunicare cu mama în limba română acceptată de către copil este un joc cu doi șoricei[5] făcuți de către mamă – unul polonez, celălalt român – care pot comunica doar în propria limbă.

Tabel 1. ***Profilul sociolingvistic al familiei polono-române***[6]

Mama – cunoașterea limbilor	polona – maternă (standard) româna – foarte bună
Tatăl – cunoașterea limbilor	româna – maternă (standard cu elementele subdialectului transilvănean) polona – începător; mai târziu – comunicativ și fluent
Copilul – cunoașterea limbilor	polona, româna (achiziția simultană de la naștere)
Limba de comunicare între părinți	0–4 ani: româna; 4–10 ani: româna și polona
Limba de comunicare cu frații	6–10 ani – polonă
Limba mediului înconjurător	polona
Metoda folosită	OPOL – până la vârsta de 3 ani ai copilului; OPOL și MLP (*mixed language policy*) – după 3 ani MLP – la 10 ani

4 În scopul întăririi limbii minoritare, la vârsta de aproximativ 3 ani ai copilului, mama a început să comunice cu copilul și în limba română.

5 Introducerea unei păpuși/a unei marionete în comunicarea cu copilul în altă limbă este o metodă didactică cunoscută de învățare-predare ale limbii străine pentru cei mici.

6 O parte dintre aceste informații sunt incluse în articolul *Strategii de menținere a dezvoltării limbii minoritare la copii crescuți în condiții de bilingvism polono-român,* Sokół M., articol în curs de publicare.

Contact cu limba minoritară (limba română)	2 săptămâni pe an – vacanța în România la bunici. Convorbiri pe Skype – 2 x săptămână/45 minute. În prima etapă de viață (2–3 ani) copilul petrece mai mult timp cu tatăl. După aceea merge la grădiniță și școală poloneză. Contactul cu mediul românesc devine tot mai rar, la 10 ani – 1 x săptămână convorbiri pe Skype – aprox. 30 de min. O dată sau de două ori pe an vizita în România (2 săptămâni).
Conștientizarea părinților despre impactul pozitiv al bilingvismului	Înaltă
Motivația părinților	Mama: puternică Tatăl: puternică, cu timpul – mai mică (integrare spre asimilare[7]). Pentru părinți, este important ca între copii și bunici să existe comunicare. Cunoașterea unei limbi rare precum româna îl poate ajuta în viitor la angajare.
Atitudinea părinților față de bilingvism	Pozitivă
Sprijinul lingvistic (gradul de implicare)	2–7 ani: cititul cărților, al poveștilor, al versurilor, ascultatul cântecelor în limba minoritară, jocuri lingvistice: *cum spune tata la..? cum spune mama?, cum e în română…?*, desene animate pe DVD, internet 8–10 ani: 1 x săptămână 45–60 de minute de curs de limba română cu mama (manualele de comunicare/limba și literatura română clasele I-IV)

În prima etapă – până la aproximativ 3 ani de viață ai copilului – dezvoltarea ambelor limbi parcurge paralel, iar gradul de competență lingvistică în ambele limbi este apropiat. Copilul știe să recite versuri pentru copii în ambele limbi, știe cântece în limba română și polonă, în timpul de joacă folosește fie limba mamei, fie a tatălui. Se observă mici diferențe în stratul lexical, de exemplu, limbajul copilului din domeniul sportiv este mai bogat în limba română decât cel în limba polonă, acest fapt fiind legat de proporția timpului petrecut cu părinții în prima etapă de viață a copilului. Cunoaște termeni precum *fotbal, craci, mingea,*

7 În urma emigrației, gradul identificării cu societatea-gazdă se poate manifesta prin asimilare, integrare sau izolare. Asimilarea conform dicționarului etnologic este o adaptare completă care constă în respingerea tuturor valorilor și a modelelor anterioare, asimilând integral cele noi și identificând-se total cu ele. Integrarea este o adaptare, acomodare, obișnuire la condiții noi cu păstrarea elementelor proprii/individuale de cultură, religie, limbă. Iar izolarea constă în lipsa de contact cultural cu localnici, o separare de localnici sau o respingere de către ei (Lipińska 2013: 20–24).

a face mușchi pe care preferă să îi folosească în varianta românească indiferent de context. Un rol important asupra dezvoltării limbajului copilului, care se poate observa în vocabularul bogat și fluența în vorbire, îl au de asemenea excursiile în țara tatălui și contactul viu cu limba română. În această perioadă copilul schimbă codul în funcție de interlocutor.

6.2. Studiu de caz (2–4 ani). Schimbare de cod. Amestec de cod

La vârsta de aproximativ 2 ani și 8 luni, copilul începe să amestece puternic limbile, ceea ce este natural în procesul de achiziționare a două limbi. O interesantă tipologie a acestui fenomen, numit *amestec de cod*, termenul provenind din englezescul *code-mixing*, a prezentat-o în cartea sa *Bilingual speech. A typology of code mixing* Pieter Muysken (2000: 1). Lingvistul olandez mai întâi a distins fenomenul de schimbare de cod (*code-switching*) de amestec de cod (*code-mixing*), primul termen însemnând schimbarea limbii de la o propoziție la alta într-un enunț (prima propoziție este într-o limbă, iar cealaltă este în altă limbă)[8] (engl. *inter-sentetntial*), al doilea – schimbarea limbii în interiorul aceleiași propoziții sau în interiorul unităților mai simple (engl. *intra-sentential*), pe urmă a împărțit *code-mixing* în trei tipuri: *insertion* (inserție), *alternation* (alternare) și *congruent lexicalization* (lexicalizare congruentă) (Muysken 2000: 3). Motivele pentru schimbarea limbii sau introducerea unor elemente străine într-un enunț sunt de natură psihosociologică. Adesea alegerea limbii în anumite situații depinde de interlocutorul și/sau subiectul conversației (Ritchie, Bhatia: 2004: 339). O altă cauză de schimbare sau amestecare de cod este reprezentată de lipsurile lexicale temporare, adică lipsuri care apar în momentul exprimării. Acestea sunt definite în literatura de specialitate ca *speech borrowings* (împrumuturi în actul de vorbire) (Halmari 1997: 167). Amestecarea codului poate apărea și datorită preferințelor lexicale precum cele din domeniul sportiv mai sus menționate. Astfel la întrebarea mamei în lb. polonă: – *Co robisz*? „Ce faci?”, copilul răspunde în lb. română: – *Mihai face mușchi*, preferând exprimarea în domeniul sportiv în limba română.

Mai jos oferim câteva exemple ale schimbării și ale amestecului de cod observate în limbajul băiețelului în prima etapă de viață între 2–4 ani:

- la nivelul frazei:

  Ale zrobię dużą wieżę, să-l vadă Sfântul Niculae, da.

  [Ce **turn** mare am să fac, *să-l vadă Sfântul Niculae, da.*]. Interesant este faptul că acordul este făcut între pronumele personal *îl* exprimat și substantivul *turn* în limba română neexprimat, *turnul* `wieża` în limba polonă are gen feminin.

[8] Peter Auer, un lingvist german, definește *code-mixing* ca schimbarea limbii de la o propoziție la alta sau la granița propozițiilor constitutive (Auer 1999: 309–311).

- la nivelul lexical:

Nie gaś światła, bo przyjdzie Bau-Bau. [Nu stinge lumina că vine Bau-Bau]. Introducere a unui element de cultură care nu există în limba exprimării, polonă.

Mergem la placyk? [Mergem în părculeț?];

Teraz mogę cię kochać, bo jesteś bărbierit [Acum te pot iubi că ești bărbierit]

Mihai a furat mamba[9] *z torebki mamy*. [Mihai a furat mamba din poșeta mamei].

- la nivelul morfologic (substantiv, adjectiv):

(...) *walczył skut-e-m* [...a luptat cu scutul]. Terminația poloneză de instrumental din declinarea substantivală masculină.

Mama, mama, tamta jest strik-o-wa-na. [Mama, mama, aceea e stricată]. Terminația poloneză de participiul trecut *na*.

Rozmawiamy z bunik-i-em Lau? [Vorbim cu bunicul Lau?] Terminația poloneză de instrumental din declinarea substantivală masculină.

- la nivelul morfologic (verb)

Ja chce ducz-eć [*eu* vreau să duc] – terminație poloneză de infinitiv *e-ć*;

musisz scrie-ć! [trebuie să scrii] – terminație poloneză de infinitiv *ć*;

merge-my cu taxi; [mergem cu taxiul] – terminația poloneză de verb la prezent în pers. I plural -*my*.]

Mînca-ł-a-ś? [ai mâncat?] – flectivul compus polonez de verb la timpul trecut persoana a doua feminin *ł-a-ś*.

Merg-esz să pictezi? [Mergi să pictezi?] – flectivul simplu polonez de verb persoana a doua la timpul prezent -*esz.*

Mama, a tata a grzeb-u-it în cutia ta și a găsit medale! [Mama, și tata a cotrobăit în cutia ta și a găsit medaliile!] – radicalul verbului polonez *grzebać* \`*a cotrobăi*\` cu terminația de participiu românesc -*it.*

Mama, jak się mówi po rumuńsku plek-a-ła, strig-a-ła, intr-a-ła, bet-a-ła? [Mama, cum se spune în româna a plecat, a strigat, a intrat, a bătut] – radicalele verbelor românești cu terminațiile poloneze de verb la timpul trecut persoana III feminin *a-ł-a-Ø*.

- altele:

– schimbarea ordinii cuvintelor în limba polonă după ordinea din limba română: *mi dasz* [îmi dai?] în loc de *dasz mi*; *mi robisz*? [îmi faci?] în loc de *robisz mi*;

– fonetice: realizarea greșită a diftongului *oa*: *nostră* în loc de *noastră*;

– gramaticale: realizarea greșită a formei conjunctivului: *să face*;

– forme hibridizate: *caca-fuj*;

9 Este vorba despre bomboanele Mamba.

– forme create pe baza formelor din două limbi: *ciulapa* [pl. cebula, rom. ceapa], *papaluga* [pl. papuga, rom. papagalul];

– calcuri lingvistice: *mleko* <u>*kurz*</u> [lapte praf]; *kurz* în limba polonă are sens doar de „mizerie, murdărie”; *piszemy* <u>*z*</u> *ołówkiem* [scriem <u>cu</u> creionul], *jedziemy* <u>*z*</u> *autobusem* [mergem <u>cu</u> autobuzul], *gramy* <u>*ze*</u> *skoczkiem* [jucăm <u>cu</u> nebunul]; în limba polonă la realizarea cazului instrumental nu se folosește prepoziția *cu*.

6.3. Studiu de caz (10 ani)

La vârsta de 10 ani situația sociolingvistică a copilului s-a schimbat: limba poloneză devine mult mai prezentă în viața sa. Mihai merge la școală unde învață în limba polonă, are prieteni polonezi, iar limba română o exersează doar acasă cu părinții și în vacanță când merge în vizită la bunici o dată sau de două ori pe an. Pentru analizarea limbajului Mihai a fost supus unui test lingvistic. Testul consta în ordonarea a 6 imagini într-o poveste (cauză–efect) și povestirea despre cele întâmplate în imagini, precum și răspunderea la câteva întrebări în limba minoritară – română. De câteva ori a fost necesar ajutorul cercetătorului. Răspunsurile copilului au fost înregistrate pe dictafon și transcrise. În urma testului s-a observat o influență puternică a limbii poloneze asupra limbii române, în gândire și, prin urmare, în exprimare. Aceasta este vizibilă, printre altele, în realizarea incorectă a fonemului specific limbii române *ă,* în locul căruia apare fonemul *e;* omiterea articulării, de exemplu, *copil merge*; omiterea formei conjunctivale: *se (să) merge*.



Fig. 2. ***Puzzle cauză–efect***
Sursa: Maria Ruță-Fulger, creioane acuarela pe hârtie, 2018

Transcrierea înregistrării

M – Mihai, C – cercetător

M. Bine, pot se fac, yy, așa, bine, asta este aicia, bine. Primu epizod, yy, spune că copil merge pe biciclete la școale.

C. De unde știi că merge la școală?

M. Ke are ruscac pe spate.

M. În a doilea desen este copil care merge yyyy la școale și înke yy vede copaci cu mere, a treilea – yy copil s-a coborât pe bicicleta a lui și vrea se alunge, yyy nu y, se mănânce un,ooo…

C. un fruct

M. da, un fruct. Dar în a patrula desen s-a împiedicat și a, a yyy, eee, y, yyyyy

C. ce s-a întâmplat?... a căzut?

M. da, și bicicleta s-a așa, yy mers în spate și s-a împiedicat, si plânge acuma, da și în a cincea desen este cum ambulanța vine, yy și vrea se yy, doctor vrea se merge yy la spital, și este înke unu, desen, yy, și acolo ambulanța merge și la spital.

C. Și ce mai vezi aici?

M. Că merge ambulanța, yy și aicia este școala, drumu, drum la școale, și aicia copii merg la școală, dar copilul acesta care este în ambulanțe merge la spital.

C. De unde știi că e spitalul aici?

M. Că este asa,yy, doctor este, și este așa signalul aicia.

C. Întrebarea 1 – Ție îti place să mergi la școală? Ce îți place la școală?

M. Mie la școale plac sportul și yy matema`tica, yyy, că așa, no, plastica, da

C. Întrebarea 2. Vizitezi România? Îți place să mergi acolo?

M. Da, ke vreau sa ved pe bunicii, da.

C. Întrebarea 3. Ai colegi acolo?

M. Am unu, un coleg acolo se nume Denis și este aproape de casa bunicii.

7. Concluzii

Procesul de creștere a copilului bilingv nu este scutit de probleme și necesită determinare și consecvență nu numai din partea părinților, ci și a copilului. O atitudine pozitivă față de bilingvism, o planificare comună în ceea ce privește creșterea copilului bilingv, precum alegerea strategiilor, sprijinul în dezvoltarea și menținerea bilingvismului în familie, sunt cu siguranță factori care aduc succesul în creșterea bilingvă. Fără îndoială, mediul înconjurător, cel familial (comunicarea cu părinții și cu frații), precum și cel al colegilor de la școală și al prietenilor au

un impact semnificativ asupra preferințelor lingvistice ale copilului. Adesea, cum arată numeroasele studii (Harris 1995, *apud* Wąsikiewicz-Firlej 2016: 153–170), limba mediului devine o limbă dominantă, eliminând treptat limba minoritară din comunicarea în familii mixte sau în familii de migranți. Acest fapt dovedește că bilingvismul nu este un proces permanent, ci fluctuant, și, în situația neglijării uneia dintre limbi, în special, a celei mai slabe, se poate ajunge la uitarea sau chiar la pierderea ei, și în consecință la pierderea propriei identității.

Bibliografie

1. Ambasada României în Republica Polonă: https://varsovia.mae.ro/node/170#null.
2. Auer 1999: P. Auer, *From code-switching via language mixing to fused lects: Toward a dynamic typology of bilingual speech*, în „The International Journal of Bilingualism" 3/1999, p. 309–332.
3. Bloomfield 1984: L. Bloomfield, *Language*, Chicago, The University of Chicago Press, 1984.
4. Cieszyńska 2006: J. Cieszyńska, *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2006.
5. De Houwer 1999: A. De Houwer, *Environmental factors in early bilingual development: The role of parental beliefs and attitudes,* în vol. G. Extra și L. Verhoeven, *Bilingualism and migration*, Berlin, de Gruyter, 1999, p. 75–96.
6. EUROSTAT: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics#Migration_flows:_Immigration_to_the_EU-27_from_non-member_countries_was_2.4_million_in_2017.
7. Grosjean 2008: F. Grosjean, *Studying Bilinguals*, Oxford, Oxford University Press, 2008.
8. Halmari 1997: H. Halmari, *Government and codeswitching: explaining American Finnish*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 1997.
9. Hamers, Blanc 1983: J. Hamers, M. Blanc, *Bilingualite et bilinguisme*, Bruxelles, P. Mardaga, 1983.
10. Harris 1995: J. R. Harris, *Where is the child's environment? A group socialization theory of development,* în „Psychological Review", 103 (3), s. 458–489.
11. Haugen 1953: E. Haugen, *The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1953.
12. INE, Instituto Nacional de Estadística: https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p04/provi/l0/&file=00000010.px
13. INS, Institutul Național de Statistică: http://www.insse.ro/cms/files/publicatii/pliante%20statistice/Migratia_internationala_a_Romaniei_n.pdf.

14. ISTAT, Istituto Nazionale di Statistica, Tuttaitalia.it. *Romeni in Italia:* https://www.tuttitalia.it/statistiche/cittadini-stranieri/romania/.
15. Kurcz 2007: I. Kurcz, *Jakie problemy psychologiczne może rodzić dwujęzyczność*? În vol. I. Kurcz, „Psychologiczne aspekty dwujęzyczności", Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007, p. 9–39.
16. Lipińska 2013: E. Lipińska, *Polskość w Australii. O dwujęzyczności, edukacji i problemach adaptacyjnych Polonii na antypodach*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013.
17. Mackey 1962: W. Mackey, *The description of bilingualism* în „Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique", 7, 2016, p. 51–85.
18. Mansoor, Quillin 2007: A. Mansoor, B. Quillin, *Migration and remittances. Eastern Europe and the former Soviet Union*, Washington, The International Bank of Reconstruction and Development, 2007.
19. Miłaszewicz, Siedlikowski, 2016: D. Miłaszewicz, R. Siedlikowski, *Zmiany demograficzne i procesy migracyjne oraz ich oddziaływanie na rynku pracy*, în „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach", 276, 2016, p. 109–120.
20. Muysken 2000: P. Muysken, *Bilingual speech. A typology of code-mixing.* Cambridge, Cambridge University Press, 2000.
21. Ritchie, Bhatia 2004: W.C. Ritchie, T.K. Bhatia, *Social and Psychological Factors in Language Mixing*, în vol. William C. Ritchie, Tej K. Bhatia, *The handbook of bilingulism,* Blackwell Publishing Ltd., 2004, p. 339.
22. Sandu 2018: D. Sandu, *Migrația temporară în străinătate*, în vol. V. Ghețău, *Demografia României*, București, Editura Academiei Române, 2018, p. 245–278.
23. Sokół 2020*:* M. Sokół, *Strategii de menținere a dezvoltării limbii minoritare la copii crescuți în condiții de bilingvism polono-român,* articol în curs de publicare.
24. UDSC, Urząd do Spraw Cudzoziemców: https://udsc.gov.pl/statystyki/raporty-okresowe/zestawienia-roczne/.
25. Wąsikiewicz-Firlej 2016: E. Wąsikiewicz-Firlej, *Język i tożsamość w rodzinie transnarodowej: studium przypadku* în „Neofilolog"*,* 47 (2), 2016, p. 153–170.
26. Weinreich 1979: U. Weinreich, *Languages in contact. Findings and problems*. The Hague: Mouton, 1979.
27. Zurer Pearson 2008: B. Zurer Pearson Raising, *A Bilingual Child, Living Language*, New York, Random House Inc., 2008.
28. Zurer Pearson 2013: B. Zurer Pearson, *Jak wychować dziecko dwujęzyczne. Poradnik dla rodziców (i nie tylko)*. Poznań, Media Rodzina, 2013.

Particularitățile discursului publicitar și problematica traducerii textelor publicitare japoneze în limba română

Oana-Maria Bîrlea*

Abstract. *Characteristic features of advertising discourse and the challenges of translating Japanese advertising texts in Romanian*. Through this article we intend to examine some of the main features and particularities of the discourse of advertising and to analyse the proposed corpus from a socio-cultural perspective, giving special attention to the relationship between text and context. The type of advertisements we are interested in are educational and exclusively on written support. Considering that ads can be perceived as a mirror reflecting the characteristics of a culture and that any advertising discourse aims to persuade the viewer, the rhetorical strategies, language use and symbols can differ greatly from a society to another. From this point of view, translation involves more than mere transposing a text from one language to another or choosing an appropriate equivalent for a certain word, it requires transfer and adaptation of concepts and ideas. Language and language use reflect worldviews and sensibilities of the speakers and the analysis and translation of adverts can help to achieve a better understanding of cultural differences. Moreover, since cultures can be (roughly) divided into low-context and high-context or described according to specific characteristics, we intend to briefly compare the Japanese and Romanian culture in order to have a better picture of the factors that may influence advertising discourse construction. The abundance of metaphorical constructions, the use of wordplay, anthropomorphism and humour along untranslatable concepts complicates the translation process, turning it into a real challenge based on logical correlations, similar to a *sudoku* puzzle.

Keywords*: discourse analysis, rhetorical strategies, pragmatics, cultural semiotics, print advertisement, Japanese educational advertisements, linguistic transfer, cultural transfer, the problem of translation*

1. Introducere

Pornind de la ideea că reclamele reprezintă o oglindire a spiritului și a sensibilității indivizilor la un moment dat, analiza discursului publicitar oferă posibilitatea de a cunoaște valorile și principiile pe care o anumită societate le

* Absolventă a Facultății de Litere, specializarea japoneză-engleză, student bursier Universitatea Kobe, Japonia (2013–2014), doctorandă în cadrul Școlii Doctorale de Studii lingvistice și literare, UBB, Cluj-Napoca sub îndrumarea prof. univ. dr. habil. Rodica Frențiu.

cultivă. Prin excelență un tip de discurs argumentativ, urmărește să seducă/convingă/persuadeze privitorul asupra unei cauze, fără să constrângă. Din această perspectivă, presupune mai mult decât prezentarea succintă a produsului sau a serviciului sau a datelor unei probleme, în cazul materialelor informative de interes public, necesită utilizarea unor cuvinte și expresii *anume*, care să stârnească emoții și să determine o reacție din partea privitorului.

Situația economică, politică și socială dintr-o societate influențează tipurile de produse sau ideile care sunt promovate și implicit construcția discursului publicitar. Cu alte cuvinte, toate transformările semnificative de acest tip aduc schimbări de viziune și percepție asupra lumii. Deși, în fazele incipiente de dezvoltare a publicității japoneze se încerca imitarea modelelor din Occident (Moeran 1996: 8), strategiile retorice și pragma-stilistice utilizate diferă considerabil. Industrializarea și modernizarea Japoniei au condus la promovarea unor bunuri de larg consum precum produse cosmetice, băuturi, tutun sau cărți, pe când în Statele Unite consumatorii erau familiarizați mai degrabă cu tipurile și calitatea carburanților și, mai târziu, cu automobilele și accesoriile auto (Moeran 1996: 8). Aceste lucru presupune automat un alt tip de abordare, întrucât decizia de cumpărare este în primul caz sub impulsul momentului, ghidată de emoții, iar în cel din urmă se bazează preponderent pe considerente raționale. Altfel spus, structurile și tehnicile argumentative, precum și stimulii (verbali și nonverbali) utilizați diferă semnificativ.

Traducerea textelor publicitare transcende simpla aplicare a regulilor gramaticale și controlul sintaxei sau al lexicului și presupune adaptarea conținutului în spiritului limbii-țintă, astfel încât să nu se diminueze eficiența mesajului. Prin analiza unor afișe informativ-educative se urmărește evidențierea principalelor dificultăți întâmpinate în traducerea din japoneză în română și propunerea unor soluții pentru depășirea acestora.

2. Particularitățile lingvistice și stilistice ale discursului publicitar

În acest articol termenul „discurs" reprezintă suma dintre text și context și este perceput ca un ansamblu de enunțuri coerente, care formează o unitate caracterizată de coeziune (Cook 2001: 2). Spre deosebire de alte tipuri, discursul publicitar este prin excelență argumentativ și urmărește să producă schimbări la nivel de atitudine și de comportament în rândul indivizilor. Afectează formarea și „exprimarea" culturii, politicii și a vieții sociale, iar analiza limbajului publicistic reflectă stereotipurile și valorile societății (Sloan 1991: 247). În aceeași ordine de idei, Werner (2004) atrage atenția asupra importanței familiarității privitorului

cu simbolurile și referințele culturale din reclame în procesul interpretării, întrucât activează conținuturi puternic marcate de norme culturale.

Orice reclamă urmărește captarea atenției și stârnirea interesului privitorului, așadar, publicitarul se folosește de diferite strategii discursive și mijloace (non)lingvistice pentru realizarea acestui scop. După cum s-a menționat în prima parte a lucrării, discursul publicitar se adresează în linii mari, rațiunii sau afectivității, iar acest lucru se poate observa din procedeele stilistice și din modul de utilizare a diferitelor compartimente ale limbii. Spre exemplu, prescurtarea unor cuvinte-cheie, eliminarea cratimelor sau folosirea semnelor de punctuație într-un stil neconvențional reprezintă strategii comune prin care se asigură captarea atenției membrilor generației Z, supranumiți „nativii digitali”. Abundența de anglicisme și utilizarea unor formule de salut din limbi de circulație internațională creează o atmosferă cosmopolită și senzația calității și a performanței. Spre deosebire de alte stiluri funcționale, stilul publicistic se remarcă prin caracterul hibrid, rezultat din prezența elementelor din celelalte stiluri (Bolocan 1961: 39). Spre deosebire de publicațiile de specialitate sau de cele cu caracter tehnic, în reclame se evită limbajul formal și se folosesc preponderent formulări eliptice și construcții inedite pentru a atrage atenția. Pe de altă parte, se observă tendința de a include și termeni de specialitate pentru a impresiona privitorul și a crea impresia de noutate. În publicitate se poate observa o libertate în ceea ce privește respectarea normelor gramaticale, lingvistice și de convenționalitate în general, iar aceste abateri sunt susținute de figuri retorice variate. Din aceste puncte de vedere se poate admite că tocmai această neconvenționalitate îi conferă statutul de stil autonom. Din categoria vastă de figuri retorice se vor discuta în cele ce urmează câteva dintre cele mai des întâlnite astfel de procedee în afișele japoneze educativ-informative.

În cazul reclamelor japoneze, se constată utilizarea semnelor verbale și nonverbale menite să înduioșeze (apel la *pathos*), abundența onomatopeelor, a cuvintelor împrumutate (*gairaigo*/外来語) și a unei categorii aparte de cuvinte japoneze create din limba engleză (*wasei-eigo*/和製英語), având caracter ornamental. Apelând la emoții, se creează sentimentul de credibilitate și încredere, iar logica și rațiunea conving privitorul de verosimilitatea perspective prezentate. În discursul publicitar, figurile retorice captează și intensifică atenția receptorului, „îndulcind” informațiile altminteri impersonale, „seci” și determină un răspuns emoțional din partea privitorului. În afișele japoneze de acest tip, personificarea este utilizată frecvent, fiind un instrument prin care se asigură menținerea armoniei grupului (和/*wa*) și comunicarea regulilor și a obligațiilor cetățenilor într-o manieră indirectă. Spre exemplu, majoritatea companiilor de stat sau private și-au creat

propriul „ambasador”, un personaj fictiv, *kawaii* („drăgălaș”) prin care își promovează produsele, serviciile sau anumite idei și viziuni. Un privitor nefamiliarizat cu semnificația gesturilor făcute de aceste personaje sau a posturii vulnerabile pe care o adoptă este incapabil să înțeleagă mesajul în întregime. În același mod, puterea metaforei constă în imaginarul pe care îl propune, încurajând privitorul să completeze mesajul ajutându-se de diferite asocieri, de imaginație și de experiențele anterioare cu acele simboluri.

Utilizarea figurilor retorice influențează într-o măsură mare decizia de cumpărare (Kalmane 2010: 50) sau implicare, în cazul afișelor educative.

3. Dimensiunile culturale propuse de Hofstede

Diferențele culturale și, implicit, de viziune asupra lumii sunt rezultatul valorilor și al normelor diferite, cultivate și perpetuate de-a lungul timpului. Modul de organizare a societății, de prioritizare și relaționare a indivizilor, raportarea față de autorități, perceperea sinelui, gradul de ritualizare sau pur și simplu felul în care indivizii aleg să își petreacă timpul liber sunt doar câteva exemple prin care se poate observa raportarea diferită față de aceeași realitate. Spre exemplu, stilul de comunicare diferit al unui om de afaceri japonez și al unui american produce adeseori confuzii sau ambiguități în înțelegerea mesajului. Adverbul „*hai*” („da”) din limba japoneză este de cele mai multe ori utilizat pentru a-i transmite interlocutorului interesul față de discuția avută, este o formă de exprimare a respectului vizavi de interlocutor, nu exprimă în mod necesar aprobarea. În funcție de contextul în care este folosit, ar putea fi tradus prin expresii indirecte precum „înțeleg”, „rămâne de văzut”, „am luat la cunoștință” etc. Acest exemplu ilustrează o mică parte din dificultățile întâmpinate mai ales în cazul interacțiunilor dintre membrii unor culturi cu nivel de contextualizare înalt (*high context culture*), precum cea japoneză, cu cei dintr-o cultură cu un nivel slab (*low context culture*).

Teoria dimensiunilor culturale propuse de Hofstede (2001, 2010) încearcă să ofere răspunsul la întrebarea „de ce și prin ce se diferențiază o cultură de alta?” Direcția a fost aplicată în multe studii asupra publicității și a strategiilor de marketing care subliniază importanța diferențelor culturale pentru persuadarea receptorului în contextul globalizării (Dow 2005; Calantone *et alii* 2006; Okazaki *et alii* 2006; Wong & Merrilees 2007). Cele șase dimensiuni propuse până în prezent măsoară „distanța față de putere”, gradul de „individualism/colectivism”, „masculinitate/feminitate”, „evitare a incertitudinii”, „orientarea pe termen lung/scurt” și nivelul de „indulgență/constrângere”. Rezultatele au fost obținute pe baza unor anchete realizate prin intermediul chestionarelor completate de subiecți

din 85 de țări. Pe scurt, prima dimensiune reflectă modul în care indivizii percep inegalitatea socială, a doua, se referă la măsura în care membrii sunt încurajați să acționeze independent, cea de-a treia, urmărește predominanța caracteristicilor „masculine" (competiție, promovare, performanță) vs. „feminine" (cooperare, armonie, cultivarea relațiilor), următoarea dimensiune se referă la teama față de schimbare, cea de-a cincea, la cum este perceput viitorul și ce aduce acesta, iar ultima măsoară nivelul de (auto)constrângere a indivizilor.

Din perspectiva dimensiunilor culturale, societatea japoneză este descrisă ca fiind moderată din perspectiva „distanței față de putere" (54), cu un colectivism moderat (46), cel mai ridicat scor în ceea ce privește manifestarea valorilor masculine (95), un grad foarte ridicat la „orientare pe termen lung" (88) și evitarea incertitudinii (92), iar membrii au tendința să își controleze dorințele și impulsurile (42). Corelate, aceste scoruri indică principalele particularități și predispoziții sau, altfel spus, conturează un anumit „tipar cultural" după care indivizii acționează. Modelul cultural japonez se fundamentează pe valori precum armonie (*wa*/和), colaborare (*kyōryoku*/協力), recunoștință (*kansha*/感謝), datorie (*giri* 義理), empatie (*omoiyari*/思いやり). Toate aceste concepte indică interdependența și reciprocitatea dintre indivizi și perceperea sinelui (*jibun*) în și prin intermediul grupului, particularități specifice în cadrul societăților colectiviste. Aceste tendințe nu se manifestă doar în modul de relaționare dintre indivizi, ci și în modul în care aceștia comunică și reprezintă lumea din jurul lor (Hofstede 2010: 113). Limba japoneză, o limbă puternic contextualizată de tipul SOV (subiect-obiect-verb), în care subiectul este adeseori omis, reflectă gradul de (inter)dependență dintre indivizi. Din cauza neexplicitării subiectului și/sau a pronumelui este predispusă să întrețină ambiguitatea, lucru care face traducerea problematică pentru un neavizat (Frențiu 2017: 17). Discursul japonez abundă în presupoziții și expresii ambigue precum „*deshō*"/でしょう („probabil"), „*darō*"/だろう („probabil"), „*kamoshiremasen*"/かもしれません („posibil"), „*sō kana*"/そうかな („oare așa să fie?"), care fac posibilă exprimarea unui refuz sau a unei obiecții într-o manieră indirectă. Toate aceste particularități reflectă, de fapt, preocuparea indivizilor față de menținerea armoniei grupului.

Tot din perspectiva acestei teorii, pentru societatea românească s-a estimat un indice foarte mare pe scala „distanței față de putere" (90), un nivel moderat spre mic pe cea a „colectivismului" (30) relativ feminină, (42), evitare crescută a incertitudinii (90), o orientare medie pe termen lung (52) și un nivel foarte scăzut în ceea ce privește nivelul de indulgență (20). O „distanță mare față de putere" indică tendința indivizilor de a accepta relativ ușor o ordine ierarhică, fără

nevoia unei justificări clare, aspect observabil și din proverbul „capul plecat, sabia nu-l taie”, prin care se promovează ideea de supunere ca virtute. Deși diferențele dintre punctajele obținute pe scala „individualismului/colectivismului” sau pe cea a „evitării incertitudinii” dintre cele două țări nu pare semnificativă, cumulate, rezultă în deosebiri esențiale în termeni de prioritizare și de percepție a realității. Spre exemplu, în ambele societăți se observă o toleranță scăzută vizavi de comportamentele nepotrivite sau de lucrurile imprevizibile, însă modul în care sunt abordate și comunicate aceleași probleme diferă semnificativ. Un alt exemplu în acest sens este legat de „colectivismul moderat” care, în combinație cu celelalte valori obținute se manifestă diferit. Mai exact, în majoritatea mesajelor informativ-educative românești se observă tendința de a întări poziția individualistă prin adresarea la persoana întâi și a doua singular, iar prin textul vizual și verbal se sugerează legătura inseparabilă dintre ordine și supunere socială. Pe de altă parte, deși și pentru societatea japoneză s-a estimat un punctaj relativ apropiat de acesta, în cadrul afișelor și reclamelor japoneze se evită exprimările imperative, directe, iar discursul este în mod voit făcut ambiguu.

Prin această descriere succintă se urmărește evidențierea importanței cunoașterii specificului cultural pentru redarea „spiritului” textului-sursă prin traducere. Includerea valorilor indicate de dimensiunile culturale în analiza reclamelor demonstrează că ceea ce este relevant pentru membrii unei culturi poate să nu fie la fel pentru membrii alteia (de Mooji, Hofstede 2010: 98). Altfel spus aceleași combinații de semne pot avea semnificații diferite în alte culturi, așadar, analiza și traducerea reclamelor presupun mai mult decât echivalarea cuvintelor dintr-o limbă în alta.

4. Principalele dificultăți în traducerea din japoneză în română

Numeroasele abordări asupra traducerii pot fi rezumate în două direcții principale: cea lingvistică și cea culturală (Waniek 2017: 15), însă nu se poate stabili o teorie majoră. Cea dintâi poate fi la rândul său împărțită în patru perspective complementare: „filologică, lingvistică, comunicativă și socio-semiotică” (Nida *apud* Waniek 2017: 16). Cea de-a doua abordare privește traducerea ca un vehicul care transportă ideologii și ca o forță capabilă să modifice evoluția unei societăți (Lefevere 1992: 2). Cu alte cuvinte, traducerea este o formă de manipulare, deoarece se introduc concepte, idei, valori dintr-o altă cultură, care le pot altera sau modifica pe cele native. În prezentul articol ne vom rezuma la prima abordare și ne vom concentra atenția pe trăsăturile distinctive ale limbilor-sursă și pe receptor (perspectiva lingvistică), cu accent pe problematica traducerii elementelor culturale.

Limba și cultura sunt entități inseparabile, așadar, traducerea presupune cunoașterea ambelor componente atât din limba-sursă, cât și din limba-țintă. Dificultatea traducerii din limba japoneză în limba română nu ține neapărat de semnificația lexemelor, ci de construcția reală a sensului, care depinde de context (Frențiu 2010: 27). După cum s-a argumentat în subcapitolul anterior, cultura japoneză este puternic contextualizată, iar acest lucru presupune că interacțiunea și comunicarea sunt implicite și deschid multiple căi de interpretare. Dezaprobă exprimarea directă a emoțiilor și a gândurilor în acord cu preferința pentru armonie socială (*wa*), iar acest lucru se observă prin stilul de comunicare ambiguu utilizat. Toate aceste aspecte trebuie luate în considerare în procesul traducerii, deoarece chiar și cel mai simplu enunț relaționat la un context particular poate fi înțeles în diverse feluri. Un exemplu clasic în acest sens este expresia „*yoroshiku*”/「よろしく」, a cărei semnificație diferă considerabil în funcție de situația de comunicare în care este utilizată. În cazul în care este folosită de către un prezentator în cadrul unui eveniment de lansare a unui produs, ar putea fi tradusă „vă mulțumim pentru prezență”, pe când dacă apare în cadrul unei conversații amicale sub forma „*mata yoroshiku*?”/「またよろしく?」 s-ar traduce prin „prieteni din nou?”, exprimând dorința vorbitorului de a da uitării neplăcerile sau supărările și de a reveni la o atmosferă pașnică. Expresia este utilizată întotdeauna când facem cunoștință cu cineva pentru a exprima speranța de a avea o relație bună, armonioasă sau atunci când mulțumim anticipat cuiva. Folosită între angajații unei companii sau de către colegii de școală, exprimă dorința de a lucra bine împreună. Apare adeseori și pe afișele educative prin care cetățenii sunt rugați să respecte regulile și să coopereze cu autoritățile pentru asigurarea siguranței și a confortului tuturor. În această situație ar putea fi tradus în limba română prin expresia „vă mulțumim pentru implicare/cooperare”. În *Dicționarul japonez-român* termenul este definit astfel: „bine, corect, (în mod) corespunzător;”, în combinație cu expresia „~ *onegai shimasu*”, „vă rog să fiți atât de amabil ca să…/mă bucur de cunoștință cu dumneavoastră”, iar, alături de „ ~ *tsutaete kudasai*” („a transmite”), devine „transmiteți complimentele mele” (Amălinei, Halpern 2013: 852). Și din aceste exemple reiese importanța cooperării dintre indivizi, percepută ca valoare în societatea japoneză.

Traducerea textelor publicitare japoneze este o provocare și din cauza pronumelui, care adeseori este omis, așadar, trebuie înțeles din context. Cu toate acestea există o varietate mare de pronume care se folosesc în funcție de genul și statutul vorbitorilor și de tipul de relație dintre aceștia. Spre exemplu, pronumele personal „*boku*”/「僕」 („eu”) este utilizat doar de către persoane de sex masculin, în situații informale, pe când „*atashi*” („eu”) aparține limbajului feminin, or aceste detalii

esențiale se pierd în procesul de traducere. Deși, în limbă, există tendința de a omite pronumele personale, în reclame sunt adeseori folosite pentru a indica clar publicul-țintă. În plus, fiecare „ambasador" fictiv utilizat în campaniile de promovare se diferențiază de restul prin valori, misiuni, gusturi, iar, din același considerent enunțat anterior, uneori se pune accent și pe genul personajelor. Pe site-ul prefecturii Kumamoto din Japonia, Kumamon, un urs negru, îmbujorat, responsabil cu promovarea orașului și menținerea ordinii se prezintă cetățenilor astfel: „*Boku no namae wa Kumamon*."/「僕の名前は【くまモン】。」.În limba română, acest enunț s-ar traduce „numele meu este Kumamon.", fără posibilitatea de a marca în vreun fel genul personajului. Un alt exemplu similar, dintr-o campanie a unei companii de transport japoneze: „*Boku wa Odakyū Basu no Kyunta desu.* […] *Mainichi, basu ni noru hito-tachi no o-tetsudai o shiteimasu*! "/「僕は小田急バスのきゅんたです。「。。。」毎日、バスに乗る人たちのお手伝いをしてます！」(„Eu sunt Kyunta de la Odakyū. […] îi ajut zilnic pe toți cei care călătoresc cu autobuzul!"). Precum în exemplul anterior, în traducerea în limba română se pierde această nuanță. În aceste cazuri, o posibilă modalitate prin care s-ar putea compensa această pierdere ar fi utilizarea unui diminutiv înaintea numelor personajelor, însă acest artificiu, cel mai probabil, nu ar funcționa în orice context situațional. Având în vedere scopul principal al acestor „ambasadori" fictivi, de a „îndulci" discursul și de a facilita comunicarea, folosirea diminutivului se dovedește potrivită datorită încărcăturii sale afective: „băiețelul Kumamon", respectiv „Kyunta".

O altă particularitate a limbii japoneze care creează dificultăți este sistemul onorific complex care reflectă structura ierarhică a societății și „obligă" vorbitorul să se adreseze diferit în funcție de interlocutor și de situația de comunicare. Desigur, în orice limbă există probabil forme specifice pentru exprimarea reverenței, însă, în acest caz, discutăm despre trei niveluri de politețe, clar delimitate: onorific, neutru și modest. Cel dintâi, denumit „*sonkeigo*" se folosește la adresa persoanelor aflate într-o poziție superioară față de vorbitor (ex. șefi, clienți, persoane în vârstă), cel de-al doilea, „*teineigo*" nu ridică sau nu coboară statutul vorbitorilor (doar în cazul în care o persoană îl folosește, iar cealaltă nu), de unde și denumirea de „politețe neutră", iar ultimul, „*kenjōgo*" sau „politețea umilă" se utilizează atunci când vorbitorul intenționează să scadă importanța propriilor sale acțiuni sau ale grupului din care face parte (ex. membrii familiei etc.) și, implicit, să exprime respectul față de o persoană percepută ca având un statut superior. În multe afișe educative japoneze, deși se folosește un ton colocvial, există o subsecție în partea de jos a paginii în care se utilizează „*sonkeigo*" și „*kenjōgo*" pentru a da greutate discursului și exprima în mod clar respectul și

stima față de cetățeni. Spre exemplu, într-un afiș cu informații legate de prevenirea răspândirii împotriva virusului Covid-19 sunt utilizate toate cele trei tipuri de limbaj politicos: „*Go-raiten no mae ni masuku no chakuyō o onegaishimasu. Tōten de wa kansenshō yobō o tenpo sutaffu dake de naku o-kyaku-sama to tomo ni itte* ***mairimasu***. *Go-kyōryoku yoroshiku onegaishimasu.*”/「ご来店の前にマスクの着用をお願いします。当店では感染症予防を店舗スタッフだけでなくお客様と共に行って**まいります**。ご協力よろしくお願いします。」(„Vă rugăm să aveți masca de protecție înainte de a intra în magazin. În această unitate, personalul și (împreună cu) clienții contribuie la prevenirea răspândirii infecției. Vă mulțumim pentru cooperare!”). În traducerea în limba română se pierd nuanțele și diferențele de statut marcate prin formele diferite utilizate. În plus față de forma de politețe „modestă” a verbului „*ikimasu*” („a merge”; în acest context, „a conduce o activitate”), „*mairimasu*”, sunt atașate prefixele de politețe „*o*” și „*go*” la unele substantive precum „*go-raiten*” („magazinul nostru [**modest**]”) sau „*o-kyaku-sama*” („**distinșii** noștri clienți”) pentru a exprima respectul și considerația față de clienți. În traducere aceste aspecte sunt aproape imposibil de redat din considerentul că nu exista o cultură în acest sens, iar sistemul de politețe în limba română nu este atât de nuanțat și complex. O modalitate prin care s-ar putea soluționa o parte din aceste dificultăți este adăugarea unor adjective calificative, precum în exemplul discutat.

5. Studiu de caz

Pentru a ilustra aceste particularități, vom analiza textul a două afișe educativ-informative japoneze realizate pentru compania de transport Tokyo Metro. Afișele fac parte din campania „*Manā wa kokoro*”/「マナーはココロ」 desfășurată în 2013, prin care se urmărește educarea populației cu privire la bunele maniere în mijloacele de transport în comun și se încurajează adoptarea unei atitudini proactive pentru a asigura confortul și siguranța tuturor pasagerilor. Deasupra numelui campaniei este redat cu caractere de mici dimensiuni subtitlul „*omoiyari mo, kizukai mo*”/「思いやりも気づかいも」, prin care se elaborează ideea enunțată prin titlu. Traducerea acestor două enunțuri-cheie presupune anumite dificultăți din cauza lipsei verbului și a desinenței de plural a substantivelor, fapt ce permite multiple interpretări. Spre exemplu, numele campaniei s-ar traduce literal „Maniera/manierele sunt inimă/minte/spirit.”, or, substantivul „*kokoro*” favorează caracterul voit ambiguu al exprimării. Acest lexem are un rol aparte în cultura japoneză, fiind folosit adeseori cu referire la „spiritul japonez” sau esența prin care se

diferențiază de restul lumii. În acest context, fiind vorba de un afiș educativ-informativ, „*kokoro*” are mai degrabă sensul de „considerație”, drept urmare o posibilă traducere ar fi „Bunele maniere înseamnă considerație față de cei din jur”. Lucrurile se complică în momentul căutării unui echivalent pentru cele două cuvinte din subtitlu, „*omoiyari*” și „*kizukai*”, a căror semnificație este redundantă, „*omoiyari*” însemnând „considerație, compasiune, înțelegere”, iar „*kizukai*”, „grijă, considerație, preocupare”. Particula „*mo*” este o particulă contextuală inclusivă, care în limba română s-ar traduce ”de asemenea, și”, iar, în acest caz, subliniază relația de interdependență sau de imposibilitate de excludere a uneia dintre cele două. Drept urmare, subtitlul ar putea fi tradus „**și** considerație, **și** atenție celor din jur”, ceea ce înseamnă că semnificațiile celor două substantive diferite din limba japoneză, „*kokoro*” și „*omoiyari*” au fost echivalate printr-un singur cuvânt în limba română, „considerație”.

În primul afiș se aduce în discuție problema locurilor destinate persoanelor cu nevoi speciale. Sub o imagine sugestivă, în care sunt reprezentate în prim-plan o școlăriță și o femeie însărcinată, este redat textul: „*Dōzo no hito koto, ureshii kizukai*.”/「【どうぞ】のひと言、うれしい気づかい。」Adverbul „*dōzo*” este utilizat adeseori în conversații pentru a face o invitație, a transmite încurajări, a acorda permisiunea sau a formula o rugăminte, în funcție de context. Adeseori, acest cuvânt este tradus în română prin „vă rog, poftim”, însă găsirea unui echivalent potrivit depinde întru totul de contextul situațional. În acest caz, o posibilă traducere a enunțului ar fi: „**Amabilitate** printr-un simplu «vă rog, **luați loc**»”, însă din nou lipsa verbului oferă diferite chei posibile de interpretare. În plus, prin utilizarea adjectivului „*ureshii*” („bucuros, fericit”) pentru a descrie lexemul „*kizukai*”, se sugerează ideea unui gest minor cu un impact pozitiv puternic. În partea de jos a afișului, aceeași idee este reformulată într-un limbaj formal: „*Yūsenseki wa, hitsuyō to sareteiru kata he o-yuzuri-kudasai*.”/「優先席は、必要とされている方へおゆずりください。」(„Vă rugăm să cedați locurile cu prioritate persoanelor care au nevoie”). Substantivul „*kata*” reprezintă echivalentul formal, onorific (*sonkeigo*) a cuvântului „*hito*” („om, persoană”), însă în traducerea în limba română nu există posibilitatea de a semnala această diferență. În aceeași ordine de idei, utilizarea structurii politicoase „*o*” (prefix de politețe) + rădăcina verbului + „*kudasai*” indică diferența de statut și respectul purtat pasagerilor. Nuanțele transmise în limba-sursă prin limbajul respectuos *sonkeigo* și diferențele dintre cele trei tipuri de limbaj amintite se pierd în procesul traducerii.

Într-un alt exemplu din aceeași campanie, întâlnim o situație similară în care construcția reală a sensului depinde de context. În imagine este ilustrat un băiețel care ține în mână o umbrelă strânsă, retractată și care pare deranjat de faptul că

un pasager neatent nu observă că se prelinge apă de pe umbrela sa în compartimentul de tren. Textul explică imaginea și o completează: „*Kasa wa shikkari tojite, yasashisa o hirogete.*"/「傘はしっかり閉じて、やさしさをひろげて。」. În acest caz, cuvântul-cheie este „*yasashisa*" („bunătate"), care face apel la emoții (*pathos*) și determină o reacție din partea privitorului. Cele două verbe utilizate, „*tojiru*" („a închide, a închuia") și „*hirogeru*"(„a extinde, a mări, a deschide") nu sunt perechi de antonime, însă, spre deosebire de „*aku*"/「開く」(„a deschide") sau „*sasu*" („a ține [sus]"), în acest context, „*hirogeru*" alături de „*yasashisa*" („bunătate") permit exprimarea într-o manieră metaforică și sugestivă. Adverbul „*shikkari*" înseamnă „ferm, puternic, decis" (Amălinei, Halpern 2013: 683), însă, în cazul de față, se referă mai degrabă la „a face lucrurile cum trebuie", „corespunzător". În încercarea de a păstra exprimarea plastică din limba-sursă, s-a optat pentru folosirea conjuncției subordonatoare „dacă" pentru a introduce o propoziție circumstanțială de cauză: „Dacă <u>închizi</u> o umbrelă cum trebuie, <u>deschizi</u> inimi!". Deși expresia din japoneză, „*yasashisa o hirogeru*" s-ar traduce „a răspândi bunătate", construcția metaforică „deschizi inimi" răspunde mai bine acestei necesități deoarece permite păstrarea jocului de cuvinte dintre verbele „*tojiru*" și „*hirogeru*". Imediat sub, separat de restul textului, ideea este reformulată într-un limbaj formal: „*Ame no hi no kasa manā ni go-hairyo-kudasai.*"/「雨の日の傘マナーにご配慮ください。」(„Vă rugăm să aveți grijă cum mânuiți umbrelele când plouă!"). În acest caz este utilizat un alt sinonim pentru cuvântul „considerație", „*hairyo*".

Traducerea textelor publicitare nu presupune găsirea unui echivalent exact în limba-țintă, ci redarea „spiritului" reclamei.

6. Concluzii

În discursul publicitar japonez se preferă construcțiile indirecte, aluziile și expresiile hazlii în detrimentul construcțiilor imperative și al formulărilor explicite, deoarece în această societate colectivistă „sinele" este perceput prin intermediul grupului (Taniguchi 2005: 265). După cum s-a observat în textele analizate, există tendința de a utiliza cuvinte cu încărcătură emoțională și expresii colocviale pentru a atrage atenția și a facilita comunicarea, însă în adresarea directă către pasageri se folosește limbajul onorific (*sonkeigo*). Din acest punct de vedere, se poate admite că limbajul publicitar este hibrid, iar tocmai această combinație surprinzătoare reprezintă una dintre particularitățile esențiale ale acestui gen.

Modul în care este utilizat limbajul pentru a reprezenta realitatea reflectă specificul acelei culturi. Din această perspectivă, în cazul afișelor educative japoneze

se constată utilizarea frecventă a unor cuvinte care denotă interdependență și reciprocitate, precum „*omoiyari*”, „*kizukai*”, „*hairyo*” etc. Traducerea textelor publicitare nu presupune o simplă operație de echivalare, ci de adaptare a elementelor verbale și nonverbale conform specificului cultural din limba-țintă. Cu alte cuvinte, implică o trecere dintr-un sistem cultural în altul, fără alterarea conotațiilor.

Bibliografie

1. Amălinei, Halpern 2013: Neculai Amălinei, Jack Halpern, *Dicționar japonez-român*, Iași, Polirom, 2013.
2. Bolocan 1961: Gheorghe Bolocan, *Unele caracteristici ale stilului publicistic al limbii române literare*, în „Studii și cercetări lingvistice”, anul XII, Academia Republicii Populare Române, București, 1961, p. 35–71.
3. Calantone *et alii* 2006: R.J. Calantone, *The influence of internal and external firm factors on international product adaptation strategy and export performance: A three country comparison*, în „Journal of Business Research”, 59 (2), Elsevier Inc, 2006, p. 176–185.
4. Cook 2001 [1992]: Guy Cook, *The discourse of advertising*, ediția a doua, Londra, Routledge, 2001.
5. De Mooji & Hofstede 2010: Marieke de Mooji, Geert Hofstede, *The Hofstede model Applications to global branding and advertising strategy and research*, în „International Journal of Advertising”, vol. 29, 2010, p. 85–110.
6. Dow 2005: Douglas Dow, *Adaptation and performance in foreign markets: Evidence of systematic underadaptation*, în „Journal of International Business Studies”, 2005, p. 212–226.
7. Frențiu 2010: Rodica Frențiu, *Clar-obscurs, vag si ambiguitate…Avataruri ale literaturii japoneze moderne si contemporane*, Cluj-Napoca, Casa Cartii de Știință, 2010.
8. Frențiu 2017: Rodica Frențiu, *Limbajul poetic – act creator si actualitate culturală. Modelul cultural japonez*, ediția a II-a revăzută și adăugită, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2017.
9. Hofstede 2001: Geert Hofstede, *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*, California, Sage, 2001.
10. Hofstede *et alii* 2010: Geert Hofstede, *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, 3rd ed., New York, McGraw-Hill USA, 2010.
11. Kalmane 2010: Ruta Kalmane, *Advertising: Using Words as Tools for Selling*, Londra, Lulu Enterprise UK, 2010.
12. Moeran 1996: Brian Moeran, 1996. *A Japanese advertising agency. An anthropology of media and marketing*, London, Curzon, 1996.
13. Okazaki 2006: Shintaro Okazaki, *Excitement or sophistication? A preliminary exploration of online brand personality*, în „International Marketing Review”, 2006, p. 279–303.

14. Sloan 1991: Wm, David Sloan, *Perspectives on Mass Communication History*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1991.
15. Taniguchi 2005: Narumi Taniguchi, *From Polarization to Pluralization. The Japanese Sense of Self and Bowen Theory*, în vol. Mudita Rastogi, Elizabeth Wieling, *Voices of Color*, California, Sage University Press, 2005, p. 265–275.
16. Waniek 2017: Iulia Waniek, *Limba japoneză: teoria traducerii și limbaje specializate*, București, Pro Universitaria, 2017.
17. Werner 2004: Walt Werner, *On Political Cartoons and Social Studies Textbooks: Visual Analogies, Intertextuality, and Cultural Memory*, în „Canadian Social Studies", Alberta, vol. 38, nr. 2, 2004, p. 1–11.
18. Wong & Merrilees 2007: Ho Yin Wong, Bill Merrilees, *Multiple roles for branding in international marketing*, în „International Marketing Review", 2007, p. 384–408.

Românii în oglindă: autoimagini și heteroimagini. Jocuri didactice de ajustare interculturală

Anca Ursa[*]

Abstract. *Romanians in the mirror: self-images and hetero-images. Didactic games of intercultural adjustment.* When a person is dealing with a new culture, by immersion or by meeting with his exponents, she/he tries to understand and define it through representations and stereotypes, witch are the fastest and most convenient strategies of understanding. Stereotypes, ethnic or of another kind, are activated later, in many situations of communication with individuals belonging to the new culture, thus short-circuiting the understanding of complex situations. It is a common cognitive mechanism, almost inevitable. In intercultural communication, however, the aim is not to deny and dynamize the comprehension strategy, but to understand the images and mechanisms that lead to the stereotyped reception of certain people or situations. There are certain difficulties in adjusting values, behaviors or attitudes in intercultural dialogue, but they can be prevented, realized and "repaired" at all levels of cultural confrontation.

Keywords*: ethnic stereotype, identity, self-projection, intercultural communication, multicultural dialog*

1. Introducere

Profilul etnic al unei comunități nu e neapărat greu de construit. E însă ușor de contestat. Riscurile unui asemenea demers sunt multiple: generalizări și stereotipizări simplificatoare, limitele metodologice, incapacitatea de a acoperi o comunitate diacronic sau sincronic, în stratificarea socială inevitabilă etc. Însă preocupările românilor pentru definirea autoimaginii sunt atât de bogate, încât se poate vorbi de o adevărată „constantă etnică", singura de altfel, de o umbrelă care acoperă toate celelalte concepte autoproiectate. Într-o etapă succesivă, confruntarea autoproiecțiilor cu imaginile venite din exterior, cu heteroimaginile altora, obligă ajustarea și redefinirea percepției despre sine. La rândul lui, „străinul", confruntat direct cu realitatea românilor, își reașază constant impresiile și imaginile. Nu avem deloc pretenția de a regăsi un portret stabil și „real" al românilor, ci doar de a poziționa față în față oglinzile, de a citi imaginile despre români mereu

[*] Universitatea de Medicină și Farmacie „Iuliu Hațieganu", Cluj-Napoca.

schimbate în timp, deci de a construi un demers care să relativizeze portretul identitar și să dilueze limitele în comunicarea interculturală.

Explorarea portretului identitar românesc, așa cum a fost construit în timp, are aici un scop didactic, e utilă în cadrul cursurilor de educație interculturală, de limbă română ca limbă străină sau în cadrul altor activități, adresate în primul rând studenților străini din România, dispuși să interogheze limitele comunicării interetnice în țara de adopție temporară, dar și să reflecteze asupra clișeelor identitare lipite de propria naționalitate. Studiul cuprinde o primă parte teoretică, o definire a instrumentarului de lucru: ce sunt stereotipurile și prejudecățile, cum se subsumează reprezentărilor sociale, cum apare și ce mecanisme are etnocentrismul și care sunt pârghiile intoleranței etnice. Vom face apoi o trecere în revistă a celor mai consistente studii de sistematizare a trăsăturilor *românului generic*, văzut din interiorul *românității* și din exterior. Perspectiva altora, sau hereoimaginile, implică proiecțiile a două grupuri etnice cu care românii s-a aflat mereu în contact, maghiarii și germanii. Ultima parte va fi una didactică, aplicată, de interogare și deconstruire a caracteristicilor rezumate, prin activități, exerciții și jocuri specifice dezvoltării competenței interculturale.

2. Concepte operaționale și instrumente metodologice

Conceptul de s*tereotip social* a apărut în 1922, când politologul Walter Lippmann promova ideea că avem nevoie de stereotipuri pentru a gestiona realitatea, pentru a avea o imagine ordonată a ei, deci liniștitoare. Prin ele, membrii unei comunități sunt etichetați la fel, fără a lua în discuție diferențele individuale. Individul și grupul le folosesc pentru a economisi timp și efort cognitiv, în înțelegerea proceselor sociale complexe și, totodată, își protejează prin ele, valorile și sentimentul confortabil de superioritate.

Stereotipurile au fost redefinite în teoriile sociologice ale lui Serge Moscovici și subsumate unei supracategorii dezvoltate în anii `70, *reprezentările sociale*. Moscovici consideră că, în relațiile sociale, persoanele și obiectele sunt percepute într-un fel subiectiv, prin imaginile și obișnuințele învățate, prin amintirile conservate și prin categoriile culturale învățate din propriul mediu: „Reprezentările fie ne îndreaptă către ceea ce este vizibil, și față de care trebuie să răspundem, fie leagă aparența de realitate, fie definesc această realitate. (…) Constat că, acolo unde este vorba de realitate, aceste reprezentări sunt tot ceea ce avem, cele față de care sunt ajustate atât sistemele noastre cognitive, cât și cele perceptuale." (Moscovici 1997(2): 17). În crearea reprezentărilor sociale, prima etapă cognitivă este *categorisirea*. Când vine în contact cu un mediu social și cultural nou, subiectul

are nevoie evidentă de adaptare, de o recunoaștere și descoperire a „sertarelor" în care poate plasa informațiile noi: „Categorisirea favorizează simplificarea – iar aceasta, la rândul ei, transformă lumea într-un loc mai ordonat, mult mai previzibil și mai bine controlabil." (Moscovici 1997: 152). Schemele sau stereotipurile propun relații simple între atributele obiectului, iar procesul de percepere este scurtat ca timp și ușurat ca înțelegere.

Alt concept util, derivat din aceeași gestionare cognitivă simplistă a realității, este *etnocentrismul.* Termenul a fost introdus de sociologul William Summer în 1907 și susține că evaluăm mereu celelalte grupuri în funcție de standardele grupului nostru, pe care-l folosim nu numai ca model existențial, dar și ca reper pozitiv absolut: orice comunitate comparată cu grupul de apartenență e inferioară. Oamenii din toate culturile consideră că „explicațiile, opiniile și obiceiurile familiale sunt cele adevărate, juste, adecvate și morale. Ei privesc comportamentele diferite ca neinteligibile și degradate, din cauza tendinței de a aplica propriile valori și standarde culturale în judecarea comportamentelor celorlalți" (Gavreliuc 2011: 43). De la depreciere până la discriminare și rasism există o distanță pe care unele grupuri o parcurg mai rapid decât altele, mai ales dacă apar factori favorizanți: sunt mai puțin educate, sunt îndoctrinate religios sau politic, traversează o criză etc.

O ultimă noțiune operativă care ni se pare utilă în analizarea stereotipurilor etnice e *teoria identității sociale*. Conform lui Turner & Tajfel (1986), orice identitate socială are tendința să se construiască pozitiv, valorizant pentru sine. Dar când autoimaginea nu e suficient de puternică pozitiv, membrii fie ies din grup, fie găsesc soluții de revalorizare colectivă. Cei doi teoreticieni invocați aduc în discuție, în situația de etichetare negativă a grupului de apartenență, *soluția creativă a protejării identității*. Ea constă în compensarea minusurilor proprii cu atribute negative acordate grupului concurent. Exemplul următor, despre români vs germani, e revelator: „pe germani, care sunt mai bogați decât noi [românii], îi privim ca eficienți, organizați și competenți, dar avem grijă să ne afirmăm superioritatea alternativă prin credința că suntem mai buni la inimă, mai calzi, mai ospitalieri." (Cernat 2005: 134).

Ca idee generală, ne percepem propriul grup etnic sau pe ceilalți prin reprezentări sociale, ale căror instrumente predilecte sunt stereotipurile, respectiv schemele de etichetare etnică, pentru acest studiu. E un mecanism învățat cultural, care se asociază frecvent cu etnocentrismul, convingerea că noi și ai noștri suntem mai buni, mai inteligenți, mai morali decât ceilalți. Când realitatea ne contrazice, activăm soluția creativă a protejării identității, „îmbogățind" imaginile altor grupuri etnice cu trăsături negative decompensatorii. Filtrele simplificatoare pot fi conștientizate și demontate, iar formarea și dezvoltarea competenței interculturale joacă aici un rol decisiv.

3. Cum sunt românii? Autoimagini

După ce am trecut în revistă mecanismele principale de (auto)stereotipizare etnică, vom încerca să extragem din bibliografia de profil câteva liste de trăsături psihoculturale ale românilor, în așa fel încât să identificăm cele mai frecvente stereotipuri. Cercetările lui Catană & Catană, ale Luminiței Iacob, ale lui Daniel David, pentru autoimagini, sau ale Melindei Mitu și Sorin Mitu pentru hetero-imagini, sunt relevante în acest sens. Nu avem intenția de exhaustivitate, ci doar de subliniere a nuanțelor identitare, modificate în timp, complementare în prezentarea de mai jos și, mai ales, importante în comunicarea intra și interculturală cu românii.

De obicei, heterostereotipurile sunt mai sumare decât autostereotipurile, pentru că există tendința de a-i omogeniza pe membrii grupurilor străine, de a-i reduce la câteva trăsături, în timp ce autoimaginile sunt mai bogate, mai variate și cu nuanțe de multe ori contradictorii (Glăveanu 2007: 70). Prin urmare, vom insista pe ceea ce cred românii despre români, dar vom completa, acolo unde apar, stereotipurile naționale cu atribute acordate de alte grupuri etnice. Deși identitatea etnică include mai multe dimensiuni, ne vom concentra doar pe valorile axiologice care generează trăsături caracterologice, lăsând deoparte valorile cognitive, definirile teritoriale, economice etc., întrucât caracteristicile etnopsihice sunt și cele mai frecvente, și cele mai vulnerabile la etichetări negative. Articolul din 1996 al lui Catană & Catană inventariază 22 de studii românești care s-au ocupat, între 1900 și 1984, de conturarea autoimaginii etnice. Autoimaginile pozitive se concentrează în jurul răbdării, bunătății și inteligenței: bunătatea, religiozitatea, dragostea pentru frumos; sentimentul destinului trăit ca o alternare a urcărilor și a coborârilor; ezitarea, răbdarea, expectativa, resemnarea, puterea de a suferi, fatalismul, lupta la disperare, eroismul; asimilarea rapidă și creatoare a influențelor străine; inteligența, adaptabilitatea, spiritul practic, spiritul tranzacției, melancolia („dor"), hazul de necaz; simțul măsurii și oroarea față de exces; omenia, ospitalitatea, prietenia, toleranța până la indiferență; anonimatul, modestia, blândețea; luciditatea, înțelepciunea, transparența. Trăsăturile negative sunt mai puține și se construiesc în jurul indisciplinei: pasivitatea; timiditatea; supărarea; indisciplina; lipsa de curaj; temporizarea; munca în salturi; autodisprețul.

Volumul Luminiței Iacob *Etnopsihologie și imagologie. Sinteze și cercetări* este un studiu de etnopsihologie, în care cercetătoarea investighează 224 de lucrări ale unor voci legitimante, din domeniile filologie, teoria culturii, istorie, politologie, filozofie, psihologie, pedagogie, sociologie, etnografie etc. Ele acoperă un interval temporal mai mare decât orice altă sinteză, de la epoca pașoptistă până în perioada postbelică. Nu reluăm aici taxonomiile autoarei, care discută din punct de vedere

sociologic și imagologic listele de caracteristici obținute, în dimensiunea referențială și în dimensiunea axiologică, ci numai coordonata autoreprezentărilor sociale care traversează lucrările parcurse: *realizarea compromisului prin ambivalență*. Cele mai plastice metafore din bibliografia identitară ar fi: „bucuria gravă" (G. Bogza), „zăbava în hotărâre" (C. Noica), „fatalismul energetic" (G. Călinescu), „tragicul senin" (C. Brâncuși), „dedramatizarea tragicului" (C. Ciopraga), „fantasticul nefantasmagoric" (I. Grigorescu), „bucuria amară" (S. Mehedinți), „tristețea însorită" (O. Paler), „melancolia optimistă" (V. Pârvan), „tristețea zâmbitoare" (M. Sadoveanu). Accentul pe poziționarea constant ambivalentă ni se pare important, mai ales pentru cineva venit din altă cultură, pentru că explică și legitimează pozi-ționările derutant contradictorii ale românilor, mai ales când e implicată emoția în relaționări, chiar și în contexte nonpersonale. Mai târziu, Daniel David va sublinia, în aceeași ordine a reacției, feminitatea culturii române, adică dorința de a obține în comunicare acordul, acoperind verbal și atitudinal contradicțiile inerente.

Daniel David oferă în *Psihologia poporului român* (2015) cea mai recentă sinteză nu a trăsăturilor, ci a comportamentului românilor și numai indirect a componentelor caracterologice asociate. Sursele lui sunt, pe de o parte, lucrările clasice, ca în cazul modelelor anterioare, în special cele două „psihologii" identitare, a lui D. Drăghicescu și a lui C. Rădulescu-Motru, și, pe de altă parte, cercetări noi, riguroase, comparatiste, construite pe sondaje și anchete longitudinale care acoperă decenii întregi. Analiza comparativă cu alte nouă țări (vecine, european-occidentale și SUA) permit raportări și relativizări revelatoare. Reluăm simplificat, în tabelul de mai jos, concluziile cercetării. Iată cum arată tabloul autoimaginilor: calzi (ospitalieri/prietenoși/toleranți/emoționali etc.), inteligenți (ne prezentăm astfel pentru a ne crește autostima); ne bazăm aici pe maximizarea pozitivului (olimpicii) și minimizarea negativului (testele PISA); indisciplinați, cu o personalitate pozitivă, pentru a compensa comportamentul indisciplinat, cu un echilibru nediferențiat clar între individualism (egoist) și colectivism, între perseverență și neperseverență.

Ca ultim document relevant pentru autoimaginea românilor, vom aminti un sondaj CURS, realizat în noiembrie 2005. Vom extrage doar două rezultate inedite și importante pentru evoluția profilului de țară în anii 2000. Primul subliniază că românii cred în proporție covârșitoare că li se potrivesc sintagmele următoare: *să moară și capra vecinului* (83%), *a face haz de necaz* (85%) și *hoțul neprins, negustor cinstit* (86%), deci autoetichetarea include *invidia, autoironia și înșelă-ciunea*. Apoi, respondenții asociază românilor următoarele atitudini: dorința de îmbogățire rapidă, chiar încălcând legea, resemnarea, setea de dreptate, forța de a supraviețui în orice condiții și de a reuși prin propriile puteri (*apud* Glăveanu 2007: 74).

Desfășurarea autoproiecțiilor identitare conturează un etnotip bogat pozitiv, în special pe axele bun–rău, răbdător–angoasat, boem–pragmatic, adaptabil–rigid. Vom verifica în continuare dacă acest etnotip se susține sau nu în imaginarul etnicilor vecini sau conlocuitori.

4. Cum sunt românii? Heteroimagini

În istoria imaginarului alterității, occidentalii i-au văzut adesea pe români, ca de altfel pe est-europeni în ansamblu, ca pe niște sălbatici de la marginea lumii civilizate. Unii îi percepeau ca pe bunii sălbatici, deci „culturalizabili”, alții îi situau în zona alterității ireductibile. Am ales pentru imaginea construită din exterior, două comunități etnice diferite, unite numai prin faptul că fiecare a avut – și are încă – grupuri reprezentative minoritare pe teritoriul actualei Românii, deci rezumăm proiecțiile maghiare și germane despre români. Vecinătatea obligată și mereu intersectată a produs în timp nu portrete pline de acuratețe, ci – ca în cazul altor „priviri” etichetante etnic – imagini mentale, liste de stereotipuri, dependente de contextul istoric și politic, așadar inevitabil colorate ideologic.

Maghiarii au început să fie preocupați de un posibil portret al vecinilor răsăriteni în mod special în primii ani ai secolului al XIX-lea, când se conturează națiunile, la începutul epocii moderne. În volumul cel mai complet pentru problema în discuție, *Ungurii despre români. Nașterea unei imagini etnice*, autorii Melinda Mitu și Sorin Mitu reproduc, din perspectiva istoricilor preocupați de imagologie, un portret pozitiv și unul negativ al românilor, schițat în mentalul colectiv al maghiarilor de acum 200 de ani. Latura pozitivă ar include atribute ca marele potențial de dezvoltare, inteligența înnăscută, agerimea spiritului, loialitatea (în special față de maghiari), patriotismul, maleabilitatea, toleranța religioasă (Mitu, Mitu 2014: 344–347). Portretul negativ al românilor pornește de la condițiile precare de trai, a căror cauză ar fi trăsăturile morale și comportamentul social: lenea, ignoranța, faptul că se mulțumesc cu puțin, caracterul superstițios și bigotismul, firea răzbunătoare, violența și sălbăticia, perfidia, lipsa de cultură, modul necioplit și rudimentar de comportament, înclinația spre hoție, ca și spre beție și plăcere (Mitu, Mitu 2014: 320). Multe dintre caracteristici, în special dintre cele negative, se regăsesc în proiecțiile actuale ale maghiarilor despre români. Daniel David sintetizează asemenea imagini, servindu-se de date și statistici recente: românii sunt reci (de exemplu, neprietenoși, fără simțul umorului); mai puțin inteligenți în comparație cu modul cum credem noi că sunt ei, cum ne credem noi și cum se cred ei; comportament indisciplinat (David 2015: 313–314).

Germanii au furnizat și ei mult material imagologic în conturarea profilului identitar al românilor. Klaus Heitmann, romanist și bun cunoscător al culturii române, a strâns toate sursele posibile din perioada 1775–1918 și le-a inventariat pentru a sistematiza particularitățile naționale ale românilor. În portretul pozitiv apar trăsături ca: ordinea și curățenia din gospodării, cumpătarea și simplitatea, rezistența la adversități, ospitalitatea, tactul și toleranța, potențialul bogat pentru dezvoltare. La trăsături negative, se remarcă în primul rând agresivitatea, o opinie răspândită dar și contestată, lipsa de apetență pentru muncă, condiția inferioară a femeii în familie, religiozitate gestuală, combinată cu superstiții bogate (Heitmann 1995).

După rezumarea acestor cercetări-inventar, care pun în discuție autoimaginile, se desprind cel puțin trei concluzii utile în activitățile interculturale care îi implică pe români ca parteneri de comunicare. În asemenea demersuri, e inevitabil să se opereze cu stereotipuri și reprezentări sociale. Pe de altă parte, toate trăsăturile obținute de cercetători sunt tendințe, nu etichete imuabile. Ca dovadă, listele de caracteristici evoluează în timp, schimbă ordinea intrărilor și se îmbogățesc cu aspecte definitorii inedite, de la o epocă la alta. Profilul etnic pare echilibrat, indiferent de tipul de abordare, trăsăturile negative sunt compensate, pe aceleași domenii caracteriale, de aspecte pozitive. De pildă, comportamentul indisciplinat e suplinit de o personalitate pozitivă, inconstanța în muncă e compensată de creativitate, amânarea e contrabalansată de mobilizare masivă în ultimul moment, lenevia de toleranță și adaptabilitate. Nu în ultimul rând, acolo unde există o coerență a aspectelor negative (indisciplină, lipsă de motivație, comoditate, egoism), e important să se țină cont de contextul istoric și cultural al evoluției românilor: țară balcanică, plasată între Orient și Occident, cu o istorie defensivă, cu multe etape de subordonare, cu instituții instabile după unirea nesperată din 1918, cu progrese în salturi, cu 45 de ani de comunism închis și cu o evoluție postrevoluționară dezechilibrată, între corupție masivă și progres spectaculos în formule internaționale de tip NATO sau UE.

5. Activități interculturale: demontarea clișeelor etnice

Stereotipurile despre români sunt numeroase și de multe ori contradictorii, cum s-a putut vedea, dar așa sunt majoritatea proiecțiilor etnice. E important, atunci când e vorba de etichetele negative sau punctele vulnerabile, să prevenim sau să reparăm posibilele conflicte și dificultăți în comunicarea interculturală. Activitățile propuse mai jos pot aduce un grad înalt de conștientizare a stereotipurilor și pot crea abilități utile în comunicarea cu românii, pentru orice membru al altei culturi. Fie că se desfășoară într-un cadru instituțional, formal, fie că au

loc în situații izolate și nonformale, jocurile propuse mai jos sunt eficiente și utile pe termen lung. Sursa lor e ghidul *All Different All Equal. Education Pack* (1995/2016 52–197), creat și recomandat de Consiliul Europei, în campaniile repetate împotriva xenofobiei, rasismului, antisemitismului și intoleranței. Ghidul recomandă patru categorii de activități, într-o ordine normală temporal și logic, și am ales să preluăm și să adaptăm la contextul nostru patru activități din secțiunea a doua, cea preocupată de imaginile pe care ni le facem despre oameni din culturi diferite, deci care atrag atenția asupra stereotipurilor. Reamintim că toate activitățile se adresează studenților internaționali care sunt pentru câțiva ani rezidenți în România, dar pot fi adaptate oricărui grup interesat de interculturalitate și de conștientizarea stereotipurilor etnice.

Johannes și Ionuț e o activitate care explorează stereotipurile, respectiv imaginea proiectată inconștient asupra unor indivizi din grupuri etnice diferite. De asemenea, educă atenția la felul în care imaginile despre un grup etnic cresc așteptările ca membrii grupului să se comporte într-un anumit fel. Persoanele participante se așază în cerc. Coordonatorul numește un observator, care trebuie să rămână în afara cercului și să noteze ceea ce va auzi. Grupul află că trebuie să creeze o povestire colectivă, numită „Povestea lui Johannes, un tânăr din Hamburg”. Fiecare spune două trei fraze, în continuarea logică a narațiunii. Cel care începe primește o minge și, după ce își spune partea de poveste, dă mingea mai departe celui care va continua. După aproximativ 10 ture de construit povestea, coordonatorul intervine și spune „Johannes îl cunoaște pe Ionuț, un tânăr român din Brașov, care are și el o poveste”. Cine are mingea începe povestea lui Ionuț, care va dura aproximativ 8–10 minute. La final, observatorului i se cere să spună ce a notat. Toți participanții sunt invitați să explice de ce poveștile lui Johannes și Ionuț sunt diferite și în ce fel se leagă aceste diferențe de felul în care oamenii îi percep pe tinerii din Germania și din România. De asemenea, trebuie să se insiste pe sursa imaginilor. Cum probabil nu toată lumea vede cele două țări în discuție la fel, merită explorate și eventual notate pe un flipchart diferențele de percepție.

Concursul de (euro)glume pune în discuție prejudecățile și felul în care umorul poate menține și alimenta ideile preconcepute. Abilitatea interculturală a vorbitorilor vizează responsabilitatea personală când e cazul să ofere un răspuns/o reacție de dezacord la o anecdotă jignitoare pentru sine sau pentru colocutori, dar și forța de a începe o discuție despre mecanismele ofensatoare ascunse într-o glumă discriminatorie. Coordonatorul trebuie să facă rost de glume cu stereotipuri etnice sau de alt tip, de exemplu despre vegetarieni, bogați, politicieni, străini, despre anumiți membri din grup, despre persoane cu dizabilități sau alte subiecte tabu. Alegerea glumelor e importantă, întrucât e o activitate ce riscă ușor să genereze conflict. Glumele se notează pe bilețele de hârtie și se pun într-o pălărie. Aceasta

circulă de la un participant la altul și fiecare extrage un bilet și îl citește. Ceilalți notează gluma la final, cu note de la 1 la 10, arătând degetele corespunzătoare calificativului acordat, iar coordonatorul notează scorul mereu. Discuțiile de debriefing vor ghida participanții spre conștientizarea stereotipurilor și a ofenselor implicite. Iată câteva posibile întrebări: Ce glumă a câștigat și de ce? Cum v-ați simțit când gluma a fost despre voi sau despre ceva la care țineți foarte mult? Care glume sunt cele mai amuzante? Ce face ca o anecdotă să fie inacceptabilă? Ce e jignitor la glumele etnice? Ce faci când cineva spune o glumă ofensatoare: zâmbești politicos, râzi pentru că și prietenii tăi fac la fel, îi spui „glumețului" că a întrecut măsura, părăsești grupul fără să spui nimic?

Ziua națională pune în discuție eroii ca simboluri pentru cultura națională, lecturile diferite ale aceleiași istorii și legăturile/contrastele dintre persoane cu fond etnic diferit. Scopul jocului, pe de o parte, e de a trezi curiozitatea participanților față de istoria și eroii altor culturi, pe de altă parte, e de a fi mai critic cu istoria națională proprie. Dacă e un grup mare, se împarte în subgrupuri de 5–6 persoane. Fiecare participant propune și scrie pe foaia comună numele unui erou, cel mai important din istoria națională sau de care e cel mai mândru. Nu e vorba de națiunea al cărei cetățean este, ci de aceea de origine, poate chiar din țara natală a părinților. Membrii grupurilor își vor justifica alegerea și vor răspunde la întrebările colegilor. Coordonatorul poate nota numele frecvent invocate. Explicațiile vor apărea în urma întrebărilor ca: A fost cineva surprins de vreun erou menționat? Toată lumea cunoaște numele spuse, sunt universali? Pentru ce sunt cunoscuți eroii, ce valori reprezintă? Unde am învățat să-i respectăm și de ce? Dacă ar trăi azi și ar repeta acțiunile și valorile din trecut, ar mai fi eroi? Toată lumea îi vede ca pe niște adevărați eroi?

Prima impresie pune în lumină ideile diferite pe care și le fac indivizii despre o persoană când o văd prima dată și determinarea comportamentului viitor în funcție de această primă impresie. Îndrumătorul va pregăti imagini din ziare sau de pe internet cu oameni care au fețe interesante sau diferite de fizionomiile comune. Fețele se decupează și se lipesc în partea de sus a unei pagini. Participanții stau în cerc, cu un creion în mână. Paginile cu fețe decupate vor trece din mână în mână și fiecare va nota prima impresie pe partea de jos, pe care apoi o pliază, ca să nu vadă colegii ce au scris, până când toată lumea va nota prima impresie despre fiecare din fețe. La final, se desface foaia și se compară impresiile. Întrebări finale: Ce v-a surprins cel mai mult? Pe ce s-a bazat prima voastră impresie? Descrieți o situație în care ați avut o primă impresie total greșită despre cineva. Ce s-a întâmplat după aceea? Ce spune această activitate despre noi înșine? Sugerăm să fie utilizate fotografii cu patru personalități românești contemporane: Valeriu

Nicolae, Tatiana Țîbuleac, Maia Morgenstern și Mircea Cărtărescu. Identitatea și prezentarea lor vor fi dezvăluite numai înainte de debriefing.

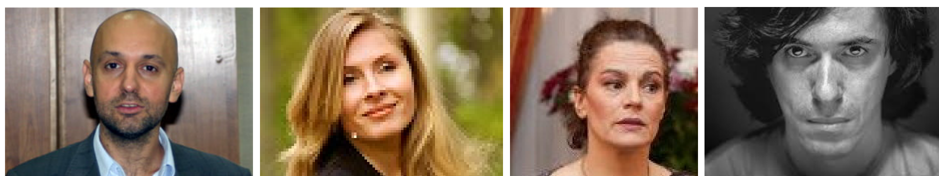


Fig. 1

6. Concluzii

Deși cunoaște mecanismele imaginarului și forța ideilor preconcepute, o persoană care are de-a face cu o cultură nouă, prin imersiune sau prin întâlnirea în alte contexte cu exponenții ei, încearcă totuși să o înțeleagă și să o definească prin reprezentări și stereotipuri, cea mai rapidă și comodă strategie de înțelegere. E un mecanism cognitiv comun, aproape inevitabil. Apar des dificultăți de ajustare a valorilor, a comportamentelor sau a atitudinilor în dialogul intercultural, dar ele pot fi prevenite, conștientizate și „reparate”, la toate nivelele de confruntare culturală. Sperăm ca activitățile formale și informale propuse în ultima parte a studiului să fie utile atât pentru rezidenții de cursă lungă, stabiliți în România pentru mai mulți ani, cât și pentru alte persoane ce au ocazia să comunice cu români, în circumstanțe nedeterminate geografic sau instituțional.

Bibliografie

1. ADAEEP 1995–2016: *All Different All Equal. Education Pack.* Ideas, resources, methods and activities for informal intercultural education with young people and adults. Part of the European Youth Campaign against Racism, Xenophobia, Anti-semitism and Intolerance. 1995–2016. Final editor and coordinator: Rui Gomes. Adresă URL: https://rm.coe.int/1680700aac.
2. CVND 2018: *Companion Volume with New Descriptors*, Council of Europe. 2018. Adresa URL https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989.
3. Catană, Catană 1996: Doina Catană, Alexandru Catană, *Matricea culturală a românilor din perspectiva managementului modern*, în „Tribuna Economică”, 1996, nr. 42, p. 59–62.
4. Cernat 2005: Vasile Cernat, *Psihologia stereotipurilor*, Iași, Editura Polirom, 2005.
5. David 2015: Daniel David, *Psihologia poporului român. Profilul psihologic al românilor într-o monografie cognitiv-comportamentală*, Iași, Editura Polirom, 2015.

6. Gavreliuc 2011: Alin Gavreliuc, *Psihologie interculturală. Repere teoretice și diagnoze românești*, Iași, Editura Polirom, 2011.
7. Glăveanu 2007: Vlad-Petre Glăveanu, *Românii și statutul de cetățean european: apartenențe identitare și reprezentări stereotipe ale bucureștenilor*, în „Revista de psihologie socială”, 2007, nr. 19, p. 64–82.
8. Heitmann 1995: Klaus Heitmann, *Imaginea românilor în spațiul lingvistic german 1775–1918. Un studiu imagologic*, București, Editura Univers, 1995.
9. Iacob 2003: Luminița Mihaela Iacob, *Etnopsihologie și imagologie. Sinteze și cercetări*, Iași, Editura Polirom, 2003.
10. Lippmann 2009 (1922): Walter Lippmann, *Opinia publică*, București, Editura Comunicare.ro, 2009.
11. Hofstede *et alii*: Geert Hofstede, Gert Jan Hofstede, Michael Minkov, *Culturi și organizații. Softul mintal. Cooperarea interculturală și importanța ei pentru supraviețuire*, București, Editura Humanitas, 2012.
12. Mitu, Mitu 2014: Melinda Mitu, Sorin Mitu, *Ungurii despre români. Nașterea unei imagini etnice*, Iași, Editura Polirom, 2014.
13. Moscovici 1961: Serge Moscovici, *La psychanalyse, son image et son publique*, Paris, Maison d`Editions Presse Universitaires de France, 1961–1976.
14. Moscovici 1997(1): Serge Moscovici (coord.), *Psihologia socială a relațiilor cu celălalt*, Iași, Editura Polirom, 1997.
15. Moscovici 1997(2): Serge Moscovici, *Fenomenul reprezentărilor sociale*, în Adrian Neculau (coord.), *Psihologia câmpului social: Reprezentările sociale*, Iași, Editura Polirom, p. 15–75.
16. Tajfel, Turner 1986: Henry Tajfel, John C. Turner, *The social identity theory of intergroup behavior*, în Worchel *et alii*, *Psychology of Intergroup Relation*, Chicago, Hall Publishers, 1986 p. 7–24.

Heteroimaginea la români.
Studiu de caz: etnonimul *neamț*

***Maria-Zoica Balaban*[*], *Maria Parasca*[**]**

Abstract. *Heteroimage at Romanians. Case study: neamț ethnonym.* This paper aims to present the way in which Romanians perceive the other ones, in our case, the German people. The process of understanding the other one is the result of living with the other one, sharing ideas, customs and experiences with the one who is different. The language is a living body and everything that is registered in the language with the help of expressions, proverbs, sayings has a tremendous role in shaping the image about the other one. This paper presents in details the way in which the relations between the identity construction and alterity perception create complex attitudes such as: simple acceptance of the other one, friendship, love, filiation, rejection, hatred or phobia.

Keywords: *self-image, hetero-image, identity, the other one, cultural spaces, concept metaphor, sayings, proverbs, expressions, cultural dimensions*

1. Introducere

Imaginea unui popor despre altul se formează de-a lungul anilor, judecățile și imaginile odată formate având o inerție foarte mare și schimbându-se extrem de greu. De-a lungul istoriei, spațiul cultural românesc a fost un spațiu al interferențelor, aflat la limita dintre Orient și Occident, în imediata proximitate a trei mari imperii: rusesc, habsburgic și turcesc. Sentimentul insecurității teritoriale datorat, de cele mai multe ori, contextului istoric, prezența continuă a minorităților etnice (maghiari, sași, evrei, țigani) la care se adaugă contextul social și cultural (plecarea tinerilor la studii în străinătate în secolul al XIX-lea) au sporit interesul pentru interogațiile identitare, cuvântul definind și conferind identitate atât în interiorul cetății (auto-imaginea), cât și în afara acesteia (heteroimaginea). Imaginea despre celălalt se conturează ca rezultat al conlocuirii cu un altul, cu străinul, cu cel care este altfel. Expresiile și proverbele redau cel mai bine modul în care românii au perceput

[*] Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca, Facultatea de Științe Economice și Gestiunea Afacerilor, Departamentul de Limbi Moderne și Comunicare în Afaceri.
[**] Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca, Facultatea de Științe Economice și Gestiunea Afacerilor, Departamentul de Limbi Moderne și Comunicare în Afaceri.

celelalte popoare cu care au venit în contact, prin urmare, prin intermediul limbii, descoperim atât părțile bune, cât și cele mai puțin bune ale *celuilalt*.

Scopul acestei lucrări este acela de a prezenta detaliat modul în care nuanțarea relațiilor dintre construcția identitară și perceperea alterității creează un complex de atitudini dintre cele mai diverse, de la simpla acceptare a celuilalt la prietenie, iubire, filiație, respingere, ură și fobie. Ne vom opri în cercetarea noastră asupra etnonimului *neamț* și a modului în care românii l-au perceput pe acesta de-a lungul istoriei, ca urmare a viețuirii împreună și a contactului continuu cu acesta. Expresiile și proverbele înregistrate de dicționare îl prezintă pe neamț în ipostaze dintre cele mai diverse: de la exponentul unei civilizații occidentale autentice, la meșteșugarul desăvârșit, la omul riguros și disciplinat, până la ipostaza comică a omului beat. Pentru a putea contura aceste heteroimagini ale etnonimului *neamț*, vom avea în vedere, în prima parte a articolului, cadrul teoretic, cu explicarea conceptelor care conturează heteroimaginea etnonimului *neamț*. Odată lămurite aceste concepte, vom trece la prezentarea detaliată a heteroimaginii etnonimului *neamț* cu ajutorul expresiilor, proverbelor, zicătorilor etc., insistând asupra portretului moral al neamțului, cu calități și defecte.

2. Cadrul teoretic

În această primă parte a lucrării definim pe scurt conceptele cu care operăm în cadrul prezentei lucrări: cultură, expresii idiomatice, alteritate. Utilizăm ca punct de plecare definiția culturii a lui Hofstede, ca „programare mentală colectivă” (Hofstede 1980), care ne oferă un „sistem de orientare” atât pentru modul în care ne comportăm în cadrul cultural propriu, cât și pentru modul în care reacționăm în cadrul relațiilor cu ceilalți. Thomas definește cultura ca un „sistem de orientare universal, dar foarte tipic” pentru o societate, organizație și grup, constituit din simboluri, care influențează percepția, modul de gândire, evaluarea și modul de a acționa al tuturor membrilor săi, definind astfel apartenența lor la sistem.[1]

Privită din această perspectivă cultura oferă un „spațiu de acțiune” în cadrul căruia se mișcă toți membrii unei culturi și în baza căruia se raportează la ceilalți și definesc *ceea ce este străin*. Cultura unui popor este oglindită în primul rând

[1] „Kultur ist ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft usw. tradiert. Es beeinflußt das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft. Kultur als Orientierungssystem strukturiert ein für die sich der Gesellschaft zugehörig fühlenden Individuen spezifisches Handlungsfeld und schafft damit die Voraussetzungen zur Entwicklung eigenständiger Formen der Umweltbewältigung” (Thomas 1993: 380).

în limbă, în modul în care este exprimată viziunea despre lume specifică fiecărui spațiu cultural. Între multiplele posibilități de exprimare a culturii prin intermediul limbii ies în evidență expresiile idiomatice, înțelese ca chintesențe ale modului în care generațiile anterioare au înțeles să se raporteze atât la lume, cât și la modul de interacționare cu alte popoare[2] (Donalies 2009: 53).

Schatte (1996: 122)[3] este de părere că niciun alt susbsistem al limbii nu este atât de apropiat de realitatea exterioră și încărcat de cultură precum cel frazeologic. Această relație de influență este activă și în sens invers, cunoștințele despre cultura unui popor fiind foarte importante pentru învățarea limbii acestuia. Expresiile idiomatice sunt în cea mai mare parte combinații foarte expresive, care scot la lumină experiențele colective ale întregii societăți și le transmit din generație în generație. Expresiile idiomatice sunt definite în literatura de specialitate ca fiind combinații/îmbinări de cuvinte caracterizate: (Donalies 2009: 30)

- prin polilexicalitate, adică sunt formate din cel puțin două cuvinte;
- de o anumită frecvență și repetitivitate; această caracteristică se referă la utilizarea împreună în aceleași contexte de comunicare;
- de anumite anomalii din punct de vedere sintactic, fiind însă stabile din acest punct de vedere;
- prin noncompozabilitate, adică ,,semnificația generală a idiomului nu corespunde sumei semnificațiilor constituenților” (Zaharia 2004: 106).

Conceptul de noncompozabilitate trebuie discutat prin raportare la conceptul de idiomaticitate, definită ca: „acea însușire care se manifestă la nivel semantic și care este condiționată de unitatea de sens a îmbinării de cuvinte – de exprimarea de către aceasta a unei singure noțiuni, de acea posibilitate, reală sau potențială, de a înlocui respectiva îmbinare cu un singur cuvânt” (Podaru 2012: 313). Elementele constitutive ale expresiilor idiomatice primesc în cadrul acestora un sens nou, strâns legat de expresia idiomatică din care fac parte.

Pentru Hristea (1984: 143) expresiile idiomatice sunt caracterizate, pe lângă noncompozabilitate[4], de intraductibilitate și „de o rară expresivitate”. Intraductibilitatea este legată de specificul limbii, sensul acestora neputând fi redat complet într-o altă limbă.

Expresivitatea deosebită a proverbelor ca „parte a culturii populare tradiționale” este evidențiată și de Cuceu (2006: 7): „proverbele plăsmuiesc metaforic și concis experiența umană, constituind o parte semnificativă a reprezentărilor sociale. Ele

[2] „Phraseme sind oft Quintessenzen generationenlanger Erfahrung; sie tradieren das, was Generationen vor uns über die Welt herausgefunden haben” (Donalies 2009: 53).

[3] ,,Kein anderer Bereich des lexikalisch-semantischen Subsystems einer Sprache ist so stark von der außersprachlichen Wirklichkeit geprägt und so kulturbelaste, wie der phraseologische Bestand.”

[4] ,,Înțelesul lor nu poate fi dedus din suma suma părților componente” Hristea (1984: 143).

au fost un mijloc de expresie al oamenilor din popor, dar mai sunt și în zilele noastre, chiar dacă sub o formă mai redusă sau mai adaptată contextelor și cerințelor mediatice, un mijloc de comunicare deseori utilizat. Specifice culturii orale, proverbele au constituit obiectul celor mai vechi colecții de folclor". Regăsim aceeași idee și la David: „Simțul comun a formulat caracterizări psihologice ale românilor ca urmare a experienței de viață, sintetizate în proverbe/zicători. Aceste proverbe și zicători descriu situații/fenomene de viață, cu rol de ghidaj etico-moral sau ironico-umoristic." (David 2005: 75). În plus relațiile umane sunt foarte bine reprezentate prin expresii idiomatice, acestea oglindind atât relațiile între reprezentanții aceleiași culturi, cât și modul în care se raportează unii la alții reprezentanți ai unor culturi diferite.[5]

Descoperirea *celuilalt* înseamnă și conștientizarea propriilor calități și defecte, constatate în urma viețuirii împreună, prin contactul nemijlocit, vremelnic sau îndelungat, cu o populație de altă limbă, cultură, confesiune. În ceea ce privește spațiul cultural românesc, au existat multiple preocupări pentru studiul alterității. Cultura română, în întregul ei, nu a respins niciodată relațiile cu alte culturi. Au existat ispite ale celorlalte culturi, după cum afirma și Mircea Vulcănescu: „o ispită a Romei, una a fondului nostru nelatin, o ispită greco-bizantină, o ispită – poate chiar două – slave: una slavo-balcanică, alta a Rusiei lui Dostoievski. Există, de asemenea, ispite franceze și germane atât de puternice, încât ne-au putut înstrăina. O ispită polono-maghiară de trufie – mai ales în Ardeal. Toate aceste ispite s-au concretizat istoricește în curente politice și culturale, care au însemnătate în diferite timpuri și care continuă să polarizeze" (Vulcănescu 1991: 19). Scrierile lui Dimitrie Cantemir, operele din perioada pașoptistă și junimistă, operele lui Nicolae Iorga, Lucian Blaga, Mircea Vulcănescu, Mircea Eliade, Emil Cioran, Constantin Noica, Eugen Ionescu, Dumitru Drăghicescu, Șt.Aug. Doinaș, C-tin Rădulescu-Motru, Vintilă Mihăilescu, Andrei Oișteanu, Lucian Boia, Sorin Alexandrescu, D.H. Mazilu, Marius Sala, Alexandru Zub, Alexandru Duțu vin oarecum în sprijinul conturării evoluției istorice a relației identitate–alteritate în cultura română. Scrierile lui Dimitrie Cantemir reprezintă exemple elocvente de trăiri simultane, la limita dintre Orient și Occident. Cultura pașoptistă continuă preocupările pentru imaginea celuilalt, sub influența modelelor occidentale și a fascinației pentru acestea. Perioada junimistă descoperă modelul cultural german, producând o schimbare radicală de mentalitate în cultura autohtonă. Generația '27 reprezintă un punct de referință în studierea relației identitate–alteritate. Emil Cioran, Mircea Vulcănescu, Constantin

[5] „Relațiile umane sunt foarte bine reprezentate în proverbe/zicători; aspectele etnice sunt reliefate mai ales în legătură cu (în ordinea numărului) rromii, turcii/tătarii, rușii, germanii și maghiarii" (David 2005:75).

Noica, Mircea Eliade reflectează, în scrierile lor, asupra relației eu-altul/celălalt. Reflecții pertinente despre relația identitate–alteritate are și Ștefan Augustin Doinaș, care vorbește despre dimensiunea socială a omului, pe care o consideră o condiție *sine qua non* în definirea alterității. Doinaș identifică trei tipuri de alteritate: alteritatea fundamentală (între ego și orice alt lucru sau ființă), alteritatea de gradul doi (care-l opune pe *eu* lui *celălalt*) și o a treia alteritate, care se situează între primele două și care constă în diferența dintre sexe, nu doar biologică, ci în carne și spirit: „Alteritatea se afirmă, deci, ca o condiție de existență nu numai în afara mea, prin raportare la ceilalți, ci și înlăuntrul meu, prin raportarea la mine însumi: propriile-mi ipostaze fac din mine o ființă multiplă: Eu sunt Unu plural. […] Eu, cel din clipa aceasta, nu mai sunt același care am fost acum o zi, acum un an. După cum mâine voi fi altul decât sunt astăzi și implicit altfel" (Doinaș 2002: 23–27).

În cele ce urmează vom vedea cum faptele de limbă (cuvinte și unități frazeologice) lasă să se întrevadă reprezentări despre celălalt și despre lume. Am ales ca studiu de caz etnonimul *neamț*, oprindu-ne asupra portretului moral, cu calități și defecte și asupra portretului fizic, deoarece românii au conviețuit o perioadă îndelungată cu nemții, iar frecvența de utilizare a expresiilor și a proverbelor denotă faptul că acestea au fost acceptate și reprezintă valori ale întregii comunități.

3. Heteroimaginea neamțului[6]

3.1. Portret moral

3.1.1. Calități

În identificarea calităților popoarelor cu care românii au intrat în contact, metaforele conceptuale de orientare spațială au un rol definitoriu: *aproape–departe, sus–jos, înainte–înapoi, închis–deschis, înăuntru–înafară*.

În ceea ce privește etnonimul *neamț*, în percepția populară, germanii sunt un tot unitar, vorbitorii neținând seama de originea acestora. Pentru român, neamț este și germanul, și austriacul, și sasul și șvabul. Chiar și definițiile date în DEX vin să întărească această afirmație: neamț = (pop.) german sau austriac; sas = persoană care face parte din populația germană colonizată, între secolele XII și XIII, în unele regiuni din Transilvania; șvab = nume generic dat coloniștilor germani, francezi, italieni, spanioli și bulgari așezați succesiv în unele regiuni din Banat și Transilvania, prin secolul XVIII; persoană care face parte din urmașii acestor coloniști (DEX: 588).

[6] Studiul de caz prezentat pe scurt în această lucrare face parte dintr-o cercetare mai amplă întreprinsă de Balaban Maria-Zoica, parte a proiectului ROMIMAG: PN-III-1.2-PCCDI-2017-0326.

Neamțul este purtătorul unei culturi de factură occidentală și, de cele mai multe ori, apare ca întruchipare a perfecționistului. Metaforele conceptuale de orientare spațială vin să contureze modul în care românii i-au perceput pe nemți: central–periferic, sus–jos, aproape–departe. Verticalitatea a reprezentat întotdeauna o formă de ascensiune, prin urmare neamțul este cinstit (*a spune drept, ca neamțul*; *a păzi, ca neamțul*; *neamțu-i prost că spune drept*), mândru (într-un sens pozitiv) (*a sta drept ca neamțul; neamțu-i fălos și nu merge pe jos*), disciplinat/ordonat, un model al autocontrolului (*a fi țais, a merge lucrurile țais*, *neamțul știe de poruncă și în foc se aruncă; toate la neamț îs cu rânduială, să nu rămână cu burta goală; la neamț cucul cântă în casă; neamțul întâi și-a făcut ceasornic, după aceea, a tăiat cocoșul*), perseverent (*neamțul și pe dracul l-a învățat ca să meargă încălțat; merge înainte ca pajura nemțească*), inteligent și inventiv (*neamțu-i așa de deștept, că se trage cu toți în piept; neamțul a scornit căruța cu foc, s-ajungă iute în alt loc; neamțul cu țugul, românul cu plugul*), harnic, echilibrat și priceput (*dacă vrei să vezi hărnicie, du-te la neamț în gospodărie; neamțu-i și paur, neamțu-i și faur, ogorul neamțului îi ca ochiul dracului; a tăcea ca neamțul*; *neamțul crede-n meșteșug, cum crede românul-n plug; neamțul face banul bătând cu ciocanul*).

O atenție sporită trebuie acordată expresiei *a merge drept ca neamțul*, expresie inițial folosită în contexte pozitive indicând verticalitatea neamțului. Treptat, expresia se resemantizează, fiind folosită în contexte care implică consumul de alcool și efectele acestuia asupra menținerii echilibrului. După cum spunea Stelian Dumistrăcel, expresia a căpătat treptat sensul de a face efortul de a păstra aparențele decente, a se clătina, „românii având ocazia de a vedea un om beat și felul cum merge acesta doar după contactul cu germanii" (Dumistrăcel 2001: 261).

3.1.2. Defecte

În ceea ce privește etnonimul neamț, defectele nu au fost trecute cu vederea. Neamțul este: zgârcit (*neamțu-i om de omenie, dar nu-ți dă scula și ție; unde pune neamțul mâna, își ia Dumnezeu mila*), intolerant/răzbunător (*neamțu-i de altă lege și cu noi nu se-nțelege*), prefăcut (*a se face neamț*) – a se face că nu înțelege; aceasta este o „expresie folosită pentru conturarea alterității negative în ceea ce privește bănuiala de impostură (competență idiomatică) și desconsiderarea celui care nu pare să înțeleagă limba comunității majoritare, o incompetență idiomatică care poate fi pusă pe seama unei stări anormale: a vorbi nemțește (a fi beat). Românul se face neamț când simulează neînțelegerea" (Dumistrăcel 2001: 260).

În imaginarul românesc, neamțul este perceput ca fiind laș/leneș/molâu (*a o ține ca neamțul cu tararaua* – cu sensul de a repeta la nesfârșit aceleași cuvinte, aceeași melodie, asemenea modului în care nemții cântă). Această expresie este

folosită pentru a defini alteritatea negativă în sensul în care, neînțelegând cuvintele din cântecul neamțului, prestația lui poate fi caracterizată drept simpla repetare a unor silabe de umplutură, apreciere care concordă cu alte bizarerii conferite etniei, din diverse motive, ca de exemplu *neamț puturos, lasă pușca jos*. Neamțul apare și în ipostaza unui om neîngrijit (*vai, sărace neamțule, cum îți cură zdrențele*; *neamț gol, îmbrăcat pistol, și la cârciumă dator*). Unul dintre defectele majore ale neamțului este consumul excesiv de alcool. Acest defect nu a putut fi trecut cu vederea de români, aceștia înregistrând mai multe expresii (expresia *a vorbi nemțește*, cu sensul de a fi beat și verbul *a se nemți*, cu sensul de a se îmbăta; *neamțul crede-n băutură și unguru-n înjurătură; neamțul a venit cu pușca și-a băut vinul cu dușca; neamțul, câtu-i el de neamț, câteodată doarme-n șanț; a fi beat criță/tun/beat Krupp*).

În termenii unei metafore conceptuale profund-superficial (ironie, butadă, persiflare, dispreț), putem identifica și alte expresii care au dus la construirea unei alterități negative în ceea ce îi privește pe nemți. Expresia *cald nemțesc* surprinde asemănarea, întâmplătoare, dintre românescul *cald* și germanul *kalt* (rece).

3.2. Portret fizic

3.2.1. Locuință și alimentație

Consemnările despre locuințele nemților sunt sporadice, dar reflectă o oarecare admirație pentru dezvoltarea tehnică a acestei minorități. Zicala românească *Stai cu țiganul, înveți țigănește, cu turcul turcește, cu neamțul nemțește,* reflectă preocuparea pentru celălalt și deschiderea românilor față de modele de viață diferite. Românii au avut o fascinație aparte pentru neamț, considerat, după cum spunea și Iuliu Zanne „ca omul cel mai meșteșugar din lume” (Zanne 2004). În termenii unei metafore închis-deschis, bazată pe cinste, ordine, inventivitate și echilibru, locuința neamțului este o casă cu temei (*Neamțul nu stă în bordei, ci-și face casă cu temei*; *În casa neamțului nu știi care-i podul*; *După nemțoaică, poți culege mac*; *Pe podele neamțul joacă, românul pe toloacă; La neamț cucul cântă în casă*).

Distanța dintre noi și ceilalți este dată și de alimentele pe care le consumăm. Obiceiurile alimentare ale neamțului scot în evidență faptul că este un consumator și un cultivator de cartofi (apelativul persiflant *neamț, neamț, cotofleanț*, fiind considerat o deformare a termenului Kartoffelpflanze sau Kartoffelpflanzer, cel din urmă fiind folosit ca poreclă; *Neamțul mănâncă barabule, românul borș cu fasole*).

Obiceiurile alimentare ale neamțului sunt definite prin comparație cu cele ale românilor (*Mămăliga-i a românului, pâinea-i a neamtului; Neamțul te poftește o dată, românul de zece ori; Dacă-i dai neamțului bere, apoi vin el nu mai cere; Neamțul cu tararaiul, nu mănâncă mălaiul).*

3.2.2. Îmbrăcăminte

Obiceiurile vestimentare ale neamțului sunt reflectate de expresii ca *neamțul nu știe ce-i cușma* sau *când vei vedea neamț în opinci și mâncând alivinci*. Expresia *haine nemțești* cu varianta *strai nemțesc* era folosită cu sensul de tip orășenesc, după moda occidentală. Îmbrăcămintea de tip occidental a fost percepută cu oarecare reticență; prin comparație cu hainele sale, ciobanului i se pare că neamțul este îmbrăcat în zdrențe; în balada ciobanului care și-a pierdut oile, neamțul este ironizat sub aspect vestimentar (*Hai, diri, diri, neamțule,/Cum îți cură zdreamțăle!*, cu riposte: *Las 'să cure, că nu-mi pasă, /Că mi-e nemțoaica frumoasă/Pune ață și le coasă*) sau expresia *nemți bocâncari*, explicată de Vasile Alecsandri în doina *Plângerea țării* ca fiind porecla dată soldaților austrieci care au ocupat Principatele Unite în timpul războiului de la Crâm și care erau încălțați cu botine groase sau bocânci. (Dumistrăcel 2001: 265) sau cele consemnate de Iuliu Zanne (*Spune, leleo, und'te duci?/ La neamț să-mi cumpăr papuci; Lasă-te, cum s-a lăsat neamțu de izmene*).

4. Concluzii

De la expresii admirative, la apelative negative, persiflante sau uneori dușmănoase, alteritatea se construiește pe diverse paliere. Între admirația pentru celălalt și dorința de ironizare este doar un echilibru fragil care poate să dispară ori de câte ori prezența celuilalt devine mult prea puternică. Limba este un organism viu în care expresiile și proverbele cunosc schimbări de sens și dobândesc noi semnificații. Autoimaginea reflectă sinele în interiorul cetății, în timp ce heteroimaginea reflectă imaginea celuilalt prin filtrul propriilor aspirații și experiențe, iar limba este singurul tezaur care înregistrează, păstrează, cuantifică și cultivă dorința eului de a-l cunoaște pe altul/pe celălalt. Limba oferă cel mai bun răspuns la provocările modernității noastre, iar cunoașterea celuilalt prin intermediul propriei ființe este o condiție *sine qua non* a evoluției noastre viitoare ca ființe sociale într-o lume în care celălalt este atât de aproape și, totuși, încă atât de departe.

Bibliografie

1. Cuceu 2013: Ioan Cuceu, *Dicționarul proverbelor românești*, București, Litera, 2013.
2. David 2015: Daniel David, *Psihologia poporului român. Profilul psiholog al românilor într-o monografie cognitiv-experimentală,* Iași, Polirom, 2015.
3. Donalies 2009: Elke Donalies, *Basiswissen Deutsche Phraseologie*, Tübingen: Narr Francke Attemto Verlag, GmbH+Co KG, 2009.
4. *Dicționarul explicativ al limbii române*, Editura Academiei, București, 1975.

5. Doinaș 2002: Șt. Augustin Doinaș, *Fragmente despre alteritate* în *Secolul 21. Alteritate*, nr.1–7, 2002.
6. Drăghicescu 1996: Dumitru Drăghicescu, *Din psihologia poporului român*, ediție îngrijită și note de Elisabeta Simion, București, Albatros, 1996.
7. Dumistrăcel 2001: Stelian Dumistrăcel, *Dicționar de expresii românești*. *Până-n pânzele albe. Biografii. Motivații*. Ediția a II-a, revăzută și augmentată, Iași, Institutul European, 2001.
8. Hofstede 1980: Gerhard Hofstede, *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills; London: Sage Publications, 1980.
9. Hristea 1984: Theodor Hristea, *Introducere în studiul frazeologiei*, în vol. Hristea, Theodor (coord.), *Sinteze de limba română*, ediția a III-a, București, Editura Albatros, 1984, 134–160.
10. Podaru 2012: Alina Podaru, *Idiomaticitatea și expresiile idiomatice în italiană și română*, în *Philologica Jassyensia*, an VIII, nr. 1 (15), 2012, 309–318.
11. Schatte 1996: Czeslawa Schatte, *Zu kulturbedingten Gemeinsamkeiten im phraseologischen Bestand des Deutschen und des Polnischen,* în *Glottodidactica*. An international Journal of applied Linguistics, Vol. XXIV (1996), 121–133.
12. Thomas 1993: Alexander Thomas, *Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns*. în A. Thomas (Hrsg.): Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung. Göttingen: Hogrefe, 1993, 377–424.
13. Vulcănescu 1991: Mircea Vulcănescu, *Dimensiunea românească a existenței*, București, Editura Fundației Culturale Române, 1991.
14. Zaharia 2004: Casia Zaharia, *Expresiile idiomatice în procesul comunicării. Abordare contrastive pe terenul limbilor română și germane*, Iași, Editura Universității" Alexandru Ioan Cuza", 2004.
15. Zanne 2004: Iuliu Zanne, *Proverbele românilor*, ediție anastatică, vol. I-X, Asociația Română pentru Cultură și Ortodoxie „Scara", 1895–1903/2003–2004.

Româna ca limbă străină (RLS). Evaluarea online a competențelor lingvistice

Cristina Varga [*]

Abstract. *Romanian as Foreign Language (RLS). Online Assessment of Language Skills.* The current paper aims to present the typology, the strategies, and the methods of online assessment of RLS language skills. After a short discussion on the state of the art of the online assessment, the present article focuses on the online tools the RLS professors can use for an effective online assessment of their students. The second part of the article describes the most recommended approaches and exercises used for RLS language skills assessment.

Keywords: *RLS, romanian as foreign language, online assessment, online testing, language skills, computer-based assessment, virtual learning environment, leaning management system*

1. Introducere

Deși a fost studiat, descris și analizat pe larg în ultimele două decenii, învățământului la distanță nu i s-a acordat importanța și interesul de care se bucură în prezent. Globalizarea predării online, utilizarea acesteia în toate aspectele activității didactice în clasă și adaptarea ei la toate specializările aduce acest domeniu în prim-plan. Utilizarea predării la distanță la nivel generalizat a impulsionat utilizarea anumitor platforme și instrumente informatice mai puțin cunoscute și utilizate, de obicei, în scopuri educative și a obligat adaptarea tuturor etapelor procesului didactic la mediul virtual.

În cadrul acestui proces, *evaluarea online* reprezintă o etapă esențială de care depinde validarea competențelor achiziționate de către studenți de-a lungul întregului parcurs didactic. În țara noastră, schimbarea neașteptată a modului de predare, începând cu luna martie 2020, a avut ca efect imediat necesitatea restructurării strategiilor și a formelor de evaluare, în așa fel încât acestea să se poată desfășura cu succes în spațiul virtual.

Chiar dacă în România au fost deja publicate studii despre *eLearning*, chiar dacă se folosesc instrumente și platforme de predare online, *evaluarea online,* mai

[*] Université Catholique de l’Ouest, Angers și Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca.

ales cea în timp real, reprezintă un aspect mai puțin abordat în cercetarea didactică. Având în vedere puțina documentare a acestui aspect, obiectivele prezentului articol sunt: a) descrierea unor propuneri de scenarii de evaluare online a competențelor RLS, b) menționarea unor instrumente informatice utile și accesibile în acest proces și c) prezentarea unor exemple ilustrative de exerciții de evaluare online, în timp real și asincronă, a competențelor în RLS.

Prezentul articol se adresează profesorilor, cercetătorilor și studenților interesați de predarea RLS și de evaluarea didactică online.

2. Evaluarea online. Cadru teoretic general

Evaluarea didactică în mediul online este o activitate puternic documentată în ultimele două decenii în cercetarea didactică internațională. Teme precum modul în care noile TIC afectează viitorul procesului didactic în mediul academic (Karsenti, Larose: 2001: 85–201), analiza instrumentelor didactice online (Chao 2009: 187–217) precum și descrierea unui model didactic sau a unui scenariu didactic de predare online (Depover 2009: 92) constituie unele dintre primele abordări ale domeniului.

Mențiuni ale procesului de evaluare în mediul virtual și ale varietăților acestuia se pot întâlni în studiul Khursheed (2003: 167–173) sau în volume special dedicate acestei etape a procesului didactic precum *Online Assessment, Measurement, and Evaluation: Emerging Practices* (Williams *et alii* 2006). Tot despre sisteme online de testare automată a studenților se vorbește și în Clark *et alii* (2006: 61–75). O analiză mai aprofundată a tipurilor de evaluare implementate în spațiul virtual (Thormann, Zimmerman: 2012: 112–113) revelă faptul că *evaluarea sumativă* prevalează și că unele forme precum *evaluarea inițială* și cea *parțială* sunt aproape inexistente. Concepte emergente precum cel de *e-evaluare* (*e-assessment*) sunt dezbătute și analizate din diferite perspective în Azevedo, Azevedo (2019: 1–27), împreună cu avantajele și limitările observate de specialiști în evaluării online cu ajutorul unor instrumente virtuale diferite (Azevedo, Azevedo: 2019: 28–52 și 102–126).

În țara noastră, învățământul online este cunoscut, implementat și utilizat deja la toate nivelele învățământului prin diferite platforme online cum ar fi, de exemplu, *Moodle (moodle.org/)*. De asemenea, utilizarea spațiului virtual în scopuri didactice este implementată deja de mult timp, în special, în învățământul universitar și post-universitar, în forma de învățământ la distanță.

Această formă de predare devine, oficial, unica formă de învățământ în spațiul românesc începând cu 13 mai 2020 și până la sfârșitul anului universitar, conform *Ordinului ministerial nr. 4247/2020*. Trecerea neașteptată de la forma de învățământ

de zi la predarea la distanță a fost percepută în țara noastră în diferite moduri, multe dintre cadrele didactice trebuind să se adapteze într-un timp foarte scurt și fără să fi avut parte de o formare consistentă în ceea ce privește predarea online. În afara acestor dificultăți de adaptare a strategiilor și a metodelor didactice la noul mediu online, studii recente (Botnariuc *et alii* 2020) descriu, în detaliu, situația actuală din învățământul românesc raportat la predarea online. Avem, astfel, un raport evaluativ în timp real al dificultăților întâmpinate de către profesori în realizarea activităților online. Printre altele, se menționează: lipsa echipamentului informatic necesar, platforme de *eLearning* care nu sunt instalate sau nu funcționează, lipsa competențelor digitale, dificultăți în adaptarea conținutului de învățare la diferite materii din curricula școlară (Botnariuc *et alii* 2020: 12). Evaluarea este menționată și ea printre etapele procesului didactic care înregistrează dificultăți: „Lipsa instrumentelor potrivite pentru predare-învățare-evaluare la disciplina mea" (Botnariuc *et alii* 2020: 12). Se poate observa, astfel, că, deși instrumentele necesare desfășurării unui proces didactic complet există și sunt accesibile, profesorii cunosc prea puțin care sunt acestea și cum se pot folosi ele în toate fazele predării la distanță.

3. Evaluarea online a competențelor lingvistice de RLS

Pornim, în demersul nostru, de la premisa că toate disciplinele/cunoștințele care se predau în clasă se pot transmite și online, însă pentru a putea adapta procesul didactic prezențial la mediul online sunt necesare competențe didactice și informatice specifice acestor scopuri.

Pentru evaluarea online a competențelor în RLS, profesorul trebuie să se concentreze pe formele de evaluare cele mai importante ale cursului, respectiv pe *evaluarea formativă* și *evaluarea sumativă*. Ca tip de evaluare online, va trebui să aibă în vedere *evaluarea în timp real* sau *evaluarea asincronă* (decalată în timp) și, în contextul cursului de RLS, trebuie avute în vedere, ca probe de evaluare, toate competențele lingvistice menționate de CECR (2001): *ascultare, lectură, interacțiune comunicativă, exprimare orală, exprimare scrisă*.

Având în vedere toți acești factori, propunem următoarea sistematizare a *tipurilor de evaluare* corelate cu *competențele lingvistice RLS*, *metodele de evaluare apropriate* și categoriile de *instrumente informatice* care pot fi folosite pentru evaluarea online. De asemenea, în funcție de competențele lingvistice evaluate, am sugerat și numărul de studenți cu care se recomandă să se lucreze, pentru o evaluare mai eficientă.

Scopul tabelului este acela de a prezenta o panoramă a opțiunilor pe care le are profesorul în planificarea evaluării online, fără a impune niciun parametru,

fără a stabili nicio limitare, ceea ce permite planificarea unei evaluări online eficiente, consistente și creative din partea acestuia.

Tabel 1

Tip de evaluare	Competențe lingvistice	Metodă de evaluare	Instrumente electronice. (categorii generale și exemple)
Formare formativă și sumativă	Citire *(evaluare individuală/ grup mic)*	a) observarea curentă; b) ascultarea orală; c) exerciții de citire.	**Evaluare în timp real:** LMS/sisteme teleconferință *(Google Meet, Zoom, Teams)* **Evaluare asincronică:** Programe de înregistrare video/ audio, e-mail/*WebTransfer/ Google Drive/DropBox/OneDrive*
	Ascultare/ Înțelegere *(evaluare individuală/ grup mic/ grup mare)*	a) observarea curentă; b) ascultarea orală; c) lucrările scrise; d) rezolvarea de exerciții de ascultare/ înțelegere; e) examen; f) test.	**Evaluare în timp real:** LMS/sisteme teleconferință *(Google Meet, Zoom, Teams)*. Formulare și editoare de texte online: *Google Docs, Google Forms*. **Evaluare asincronică:** Programe de înregistrare video/ audio, e-mail/*WebTransfer/Google Drive/DropBox/OneDrive*
	Conversație *(evaluare individuală/ grup mic)*	a) observarea curentă, b) ascultarea orală, c) activități practice de comunicare orală.	**Evaluare în timp real:** LMS/sisteme teleconferință *(Google Meet, Zoom, Teams)*. **Evaluare asincronică:** Programe de înregistrare video/ audio, e-mail/*WebTransfer/ Google Drive/DropBox/OneDrive*
	Exprimare orală *(evaluare individuală)*	a) observarea curentă; b) ascultarea orală; c) activități practice de comunicare orală.	**Evaluare în timp real:** LMS / sisteme teleconferință *(Google Meet, Zoom, Teams)*. **Evaluare asincronică:** Programe de înregistrare video/ audio, e-mail/*WebTransfer/ Google Drive/DropBox /OneDrive*
	Exprimare scrisă *(evaluare individuală/ grup mic/ grup mare)*	a) lucrările scrise b) rezolvarea de exerciții de producere de text scris	**Evaluare în timp real:** Platforme LMS sisteme teleconferință (*Google Meet, Zoom, Teams*). Formulare și editoare de texte online: *Google Docs, Google Forms*. **Evaluare asincronică:** Programe de înregistrare video/audio, e-mail/*WebTransfer/Google Drive/DropBox/OneDrive*

Așa cum s-a putut vedea din raportul de evaluare educațională (Botnariuc *et alii* 2020: 12) menționat anterior, cunoașterea inventarului de instrumente informatice disponibile se prezintă ca o mare carență în formarea cadrelor didactice din România. *Selectarea instrumentelor informatice* este, prin urmare, un factor esențial de care depinde eficiența și calitatea evaluării. Există o mare bogăție de aplicații, software și platforme educative, iar profesorul este cel care trebuie să realizeze această selecție, în funcție de diferite criterii dintre care menționăm ca fiind cele mai importante: *disponibilitatea* și *accesibilitatea*.

Astfel, în fiecare instituție academică, există cel puțin o platformă educativă online, comercială sau gratuită, pe care universitatea o pune la dispoziția profesorilor pentru realizarea cursurilor online. Printre acestea menționăm: *Moodle (moodle.org), Blackboard (www.blackboard.com/), Sakay (www.sakailms.org/), D2L (www.d2l.com/), Edmodo (new.edmodo.com/)*[1] etc. Toate aceste sisteme se pot folosi atât pentru predare, cât și pentru evaluarea cunoștințelor studenților.

Accesibilitatea depinde de *competențele informatice ale profesorului.* Competențele de utilizare îi permit acestuia să poată crea activități de evaluare online, folosind aplicații specifice. Astfel, pentru evaluarea online a competențelor de RLS, este nevoie de competențe de bază precum: gestionarea/manipularea fișierelor text (*txt, rtf, docx, pdf*), gestionarea/manipularea fișierelor audio și video *(mp4, avi, mov, mpeg)* și competențe de utilizare a unor aplicații in the cloud precum *Google Docs*[2] și *Office 365*. Pentru stocarea datelor, profesorul și studenții trebuie să aibă competențe în utilizarea unor aplicații precum *Google Drive, Drop Box* și *OneDrive*. În ceea ce privește transmiterea online a materialelor utilizate în cadrul evaluării precum și a fișierelor cu exercițiile rezolvate de către studenți, este necesar ca, atât profesorul, cât și studenții să știe să folosească aplicații de transfer de fișiere precum *WeTransfer,* pentru fișierele care, din cauza dimensiunilor, nu pot fi transmise pe e-mail. Pentru evaluarea online în timp real, este necesară cunoașterea unui sistem de teleconferință precum: *Google Meet, Zoom, MsTeams*[3] etc.

---

1 Exemplele noastre menționează platforme de *eLearning* cu o tradiție de cel puțin 10 ani și care s-au impus în timp. În bibliografia de specialitate se pot întâlni însă zeci de platforme.

2 Serviciile *Google* trebuie accesate dintr-un cont *G Suite,* nu dintr-un cont obișnuit de utilizator, unde funcții importante sunt dezactivate.

3 Aceste sisteme se pot folosi gratuit, însă pot prezenta diverse limitări precum numărul de participanți la o teleconferință sau durata limitată a unei teleconferințe. Rețelele sociale care permit videoconferințe (*Skype, WhatsApp*) se pot folosi cu succes, însă sunt și ele limitate.

4. Exemple de exerciții pentru evaluarea online a competențelor RLS

Exemplele de exerciții de evaluare online a competențelor de RLS din această secțiune se vor referi la *evaluarea formativă* și la cea *sumativă*, acestea fiind formele cel mai des întâlnite în mediul online. Bineînțeles, este vorba despre prezentarea câtorva exerciții ușor de realizat și pentru care nu este nevoie de competențe informatice avansate. De asemenea, acestea se vor putea adapta și pentru ale tipuri de evaluare, precum *evaluarea parțială* sau cea *inițială*.

Chiar dacă, din dorința de a sistematiza prezentarea noastră, vom lua în discuție evaluarea fiecărei competențe în parte, în planificarea unei evaluări formative sau sumative în domeniul RLS, se vor evalua toate competențele lingvistice într-o singură sesiune de evaluare. De-a lungul acestei sesiuni, studenții vor folosi un sistem teleconferință, formulare online, editoare de texte, programe de înregistrare audio/video și sisteme de stocare/transfer a fișierelor. Nivelul și ordinea evaluării competențelor de RLS sunt stabilite de profesor în funcție de scopurile evaluării.

4.1. Citire

Evaluarea online a *citirii* în cadrul cursului de RLS se poate realiza atât în timp real cât și asincron. Dacă profesorul decide să realizeze evaluarea în timp real, se recomandă realizarea evaluării prin intermediul unui sistem de videoconferință (*Google Meet, Zoom, Teams*). Acest tip de evaluare online a citirii poate fi realizată în sesiuni video individuale cu fiecare student în parte, ceea ce poate dura destul de mult, în funcție de numărul de studenți. O altă posibilitate ar fi o sesiune video în grup. În ambele situații, profesorul poate trimite un link către un text de dimensiuni și grad de dificultate adaptate nivelului de competențe ale studenților săi. Acest link poate fi un text într-un document *Google Docs*, *Office 365* sau un link către un text online (ziar, revistă, publicație științifică etc.). Studenții pot deschide documentul în timp real și, la cererea profesorului, pot să citească un fragment de text. Dacă vorbim despre un grup mic (5 studenți), profesorul poate indica ordinea în care fiecare dintre studenți citește un fragment din textul prezentat. Textul trebuie să fie suficient de lung pentru ca niciun student să nu citească același fragment. Nu se recomandă evaluarea în timp real a unor grupuri mari de studenți.

În timp ce studenții citesc, profesorul poate lua notițe în vederea evaluării, dar se recomandă înregistrarea video a sesiunii de evaluare online pentru a putea fi folosită ulterior pentru evaluare sau pentru eventuale contestații.

Evaluarea asincronă a competenței de *lectură* se poate realiza atât individual, cât și cu grupuri mici sau mari de studenți. La data și ora stabilite pentru

evaluare, profesorul trimite simultan tuturor studenților același text de citit. În același mesaj, transmite instrucțiunile necesare pentru ca studenții să poată utiliza o aplicație de înregistrare video. Aplicația poate fi una de calculator precum *Capture*, una in the cloud (*VideoRecorder – webcamera.io/fr/*) sau studenții se pot înregistra cu telefonul mobil personal. După încheierea exercițiului de citire, studentul va trimite înregistrarea pe *e-mail/WeTransfer* profesorului sau va încărca fișierul pe o platformă virtuală de stocare a fișierelor (*Google Drive, DropBox, OneDrive* etc.), conform instrucțiunilor primite de la profesor. Se recomandă înregistrarea video, și nu audio, deoarece profesorul poate corecta eventuale probleme nonverbale (postură, poziție, mimică etc.) dacă acestea există, de asemenea, acest lucru garantează că studentul evaluat este cel care realizează proba.

Toți studenții trebuie să rezolve exercițiul de citire într-un interval de timp determinat, anunțat din timp de către profesor. Timpul, în această situație, este un factor important; o durată de timp bine calculată nu va permite studenților să se consulte între ei și nici să consulte alte surse de informare.

4.2. Ascultare

Evaluarea online a competenței de ascultare se poate realiza atât în timp real, cât și asincron, cu unul sau mai mulți studenți, organizați în grupuri mici sau mari. Evaluarea acestei competențe este mai dificilă deoarece se bazează pe verificarea felului în care studentul recepționează sensul unui text perceput la nivel auditiv, iar nivelul de competență se poate aprecia atât prin probe orale, cât și în scris.

În cazul unei evaluări online în timp real, evaluarea se poate realiza folosind un sistem de teleconferință (*Google Meet, Zoom, Teams*) prin intermediul căruia profesorul, ca și când s-ar afla într-o clasă obișnuită, poate transmite exercițiile de rezolvat în scris sub forma unui link *Google Forms* sau *Classroom*. Exercițiile pot fi variate: *exerciții cu răspunsuri scurte și cu răspunsuri lungi,*[4] *exerciții de completare a spațiilor libere, exerciții de selectare multiplă, exerciții cu răspunsuri duale* etc. După ce studenții au deschis formularul cu exercițiile, profesorul prezintă materialul de ascultat (înregistrare audio/video) iar studenții completează cu răspunsurile pe care le consideră corecte. Dacă profesorul a prevăzut și exerciții de ascultare cu răspuns oral, se va folosi sistemul de teleconferință pentru rezolvarea respectivelor exerciții. Acestea, spre deosebire de cele cu răspuns scris, trebuie să fie personalizate astfel încât să nu se repete de la un student la altul.

[4] În cazul exercițiilor cu răspunsuri lungi nu este recomandată evaluarea automată din cauza varietății mari de răspunsuri corecte posibile.

Practic, orice tip de exercițiu clasic de evaluare a competenței de ascultare se poate implementa online cu succes și poate fi evaluat automat cu posibilitatea de afișare imediată a rezultatului. De asemenea, timpul alocat evaluării poate fi controlat de către profesor care poate programa durata evaluării sau poate bloca accesul la exerciții după terminarea timpului alocat.

Evaluarea online asincronă a competenței de ascultare în RLS este mai eficientă atunci când se lucrează cu un grup mare de studenți. În acest caz, în data și la ora stabilite pentru evaluare, profesorul trimite un e-mail tuturor studenților conținând instrucțiunile de lucru care le permit acestora să știe ce au de făcut. Dacă e nevoie, se poate folosi *Google Drive, DropBox, OneDrive* pentru a descărca eventualele materialele folosite în evaluare. Se recomandă totuși trimiterea unor linkuri și accesarea acestora online pentru a evita eventualele problemele cauzate de o viteză lentă de descărcare a fișierelor. Pentru exercițiile de evaluare, profesorul poate trimite un link către formularul electronic *Google Form* sau *Google Classroom*. Studenții ascultă materialul primit și, apoi, din formularul online cu exerciții, vor selecta răspunsurile pe care le consideră corecte. La încheierea exercițiului, studenții vor putea ști care este punctajul obținut pentru exercițiile realizate deoarece *Google Forms* și *Classroom* dispun de funcții de evaluare automată a răspunsurilor, ceea ce permite evitarea erorilor umane și eficientizează munca profesorului.

4.3. Conversație/interacțiune comunicativă

Competența de interacțiune comunicativă a studenților poate fi evaluată doar în timp real deoarece, pentru o evaluare eficientă, conversația trebuie să fie spontană și evaluată în momentul în care aceasta are loc. Datorită specificului conversației, evaluarea acestei competențe se poate realiza doar individual sau în grupuri mici, ceea ce presupune faptul că, dacă profesorul lucrează cu grupe mari de studenți, trebuie să îi organizeze în grupuri mai mici și să programeze mai multe sesiuni. Pe de altă parte, evaluarea individuală a studenților prezintă un inconvenient: ne referim la faptul că interacțiunea student-profesor nu este la fel de spontană și că vocabularul folosit va fi ales în mod diferit decât într-o conversație uzuală cu alți studenți sau cu prietenii. De aceea este mai recomandabil ca evaluarea conversației să se facă mai ales cu grupe mici de studenți în care profesorul să facă oficiul de moderator fără să intervină în conversație decât pentru a direcționa discuția sau pentru a pune întrebări ajutătoare. Sistemul este simplu, deoarece se aplică același principiu ca și în cazul teleconferințelor. În data și la ora programate pentru evaluare, profesorul trimite studenților linkul corespunzător pentru ca aceștia să se poată conecta la sistemul teleconferință ales. Profesorul anunță tema

discuției sau, dacă discuția se bazează pe un material text/audio/vizual/multimedia, se prezintă materialul studenților, care au câteva minute să își organizeze ideile.

Când profesorul consideră că evaluarea s-a încheiat, anunță acest lucru, iar sesiunea video ia sfârșit. De asemenea, se recomandă înregistrarea evaluării pentru ca profesorul să poată face evaluarea studenților în parte și pentru a fi folosită în cazul unor eventuale contestații.

4.4. Exprimare orală/vorbire

Pentru evaluarea competenței de exprimare orală, se recomandă realizarea probei în timp real. Considerăm că exprimarea orală se realizează mult mai natural și mai spontan, iar elementele nonverbale și paraverbale sunt mai autentice dacă studentul realizează evaluarea văzând pe ecran o altă persoană, în situația dată, profesorul, decât înregistrând un videoclip în care vorbește pe o temă dată.

În cazul în care mijloacele tehnice nu permit evaluarea online în timp real, se poate realiza și o evaluare asincronă, însă doar în cazuri de forță majoră. O asemenea evaluare presupune producerea unui monolog oral pe o temă dată de către profesor, în care studentul trebuie să respecte câteva indicații tematice și restricții legate de durata acestuia. După înregistrarea monologului în format video, studentul trimite videoclipul profesorului cu ajutorul aplicației *WeTransfer*.

Pentru evaluarea în timp real, se recomandă utilizarea unui sistem de teleconferință semnalat de către profesor înainte de data și ora probei. De asemenea, se recomandă ca evaluarea competenței de exprimare orală să se realizeze individual, pe baza unei programări stricte, în ciuda faptului că durata acesteia se poate extinde destul de mult. Fiind vorba despre producerea de text oral, dacă profesorul decide să realizeze această evaluare cu un grup mic sau mare de studenți, există posibilitatea de a altera precizia evaluării permițând ca unii studenți având competențe comunicative mai slabe să împrumute forma de exprimare orală a studenților cu un nivel mai înalt de competențe chiar în timpul evaluării.

În cazul evaluării online în timp real, se recomandă înregistrarea video a tuturor discursurilor studenților pentru a le putea utiliza în scopul notării sau pentru situația în care există eventuale contestații.

4.5. Exprimare scrisă

Producerea de text scris se poate evalua în timp real și/sau asincron și permite organizarea probei de formă individuală sau în grupuri mici sau mari de studenți. Pentru o evaluare eficientă, se recomandă evaluarea tuturor studenților simultan, chiar dacă sunt numeroși. Acest lucru va permite profesorului, mai ales în evaluarea online în timp real, să realizeze un singur test interactiv pentru toți studenții.

Evaluarea exprimării scrise se poate realiza prin intermediul mai multor forme de examinare, cele mai comune fiind *lucrările scrise* și *rezolvarea de exerciții destinate producerii de text scris*. În cazul lucrărilor scrise, profesorul poate propune realizarea unui eseu acasă, trecând prin etapele obișnuite de realizare a unei compoziții scrise. Bineînțeles, există posibilitatea ca studenții să se inspire din surse externe în cazul unei astfel de probe și de aceea nu este o formă de evaluare recomandată, în special în cazul unei evaluări finale. Pentru a evita posibilitatea de plagiat, se recomandă programe online sau de birou pentru detectarea acestui fenomen precum *Plagiarism Checker, PaperRater, Dupli Checker* etc.

Pentru a putea avea controlul asupra probei de evaluare în timp real, profesorul va trebui să creeze câte un document *GoogleDocs, Office 365* pentru fiecare student în parte. Astfel, fiecare student primește un link către un fișier-text în care poate scrie o compunere/eseu, urmând instrucțiunile legate de dimensiuni, tematică și durata evaluării care pot fi scrise chiar în antetul respectivului document. Pe durata evaluării competenței de *scriere* în RLS, profesorul poate urmări progresul scrierii fiecărei lucrări, în așa fel încât să observe dacă o lucrare este scrisă prea repede sau dacă se scrie fără reformulările/ezitările, momentele de întrerupere specifice producerii de text scris. În cazul existenței unei încercări de fraudă, profesorul poate verifica textul cu un program de detectare a plagiatului.

În cazul realizării unei lucrări scrise în timp real, folosind *Google Docs*, se recomandă ca profesorul să solicite studenților dezactivarea funcțiilor de corectare automată a editorului de texte, semnalând studenților că acest lucru poate fi observat și sancționat de către profesor în timpul evaluării.

Evaluarea competenței de *scriere* se poate realiza nu doar prin *lucrări scrise/compuneri/eseuri,* ci și prin rezolvarea de diferite exerciții precum: *dictare, copiere, transcriere, despărțire în silabe, recunoașterea și ordonarea cuvintelor în propoziție, completarea propozițiilor, punerea în ordine a propozițiilor/a paragrafelor unui text, continuarea unei povești începute, completarea golurilor dintr-un text* etc.

Cea mai eficientă formă de evaluare este evaluarea online în timp real, cu grupuri mari de studenți, prin intermediul unor teste interactive, folosind o aplicație de tipul *Google Forms* sau *Classroom*. Profesorul poate crea online toate exercițiile menționate mai sus, prin intermediul formularelor online. În data și la ora stabilite pentru evaluare, profesorul și studenții se conectează prin intermediul unui sistem de teleconferință, iar profesorul dă acces tuturor studenților la formularul probei de evaluare prin trimiterea unui link. În același timp, acesta anunță și durata probei, pentru a permite studenților să își organizeze cât mai bine timpul de lucru. Se recomandă ca durata evaluării să fie calculată în așa fel încât să nu dea studenților

timp să caute răspunsurile în surse online fără a pierde timp prețios pentru terminarea exercițiilor. Formularele online se pot crea în așa fel încât evaluarea să se realizeze automat, iar rezultatul acesteia să se afișeze pentru fiecare student la terminarea timpului de lucru. Evaluarea automată prezintă avantajul obținerii unui rezultat imediat precum și evitarea unor posibile erori umane în evaluare.

Același scenariu se va folosi și în evaluarea online asincronă a competenței de scriere, doar că instrucțiunile și linkul către formularul de evaluare nu vor fi transmise în timp real de către profesor, ci prin e-mail.

5. Concluzii

Având în vedere toate cele prezentate anterior, considerăm că am reușit să ilustrăm, fără a avea pretenția de a fi epuizat subiectul, faptul că evaluarea competențelor lingvistice în RLS se poate realiza online, la fel ca evaluarea tuturor celorlalte discipline din curricula școlară și/sau academică din România. Deși se poate dovedi un proces complex și solicitant, evaluarea online, atât cea în timp real, cât și cea asincronă, se poate dovedi extrem de utilă, mai ales în condițiile desfășurării învățământului universitar la distanță, contribuind la eficientizarea și la creșterea nivelului de precizie în evaluarea studenților prin evitarea erorilor umane.

Credem că cercetarea noastră reușește să descrie câteva scenarii de evaluare ușor de implementat pentru toate competențele lingvistice de RLS. De asemenea, considerăm că am putut să schițăm o listă a celor mai curente instrumente informatice care pot fi utilizate cu scopuri didactice și de evaluare a competențelor de RLS. Pornind de la aceste elemente informatice de bază, personalul didactic își poate stabili o listă de competențe minimale pe care le poate dezvolta în acest domeniu, în viitor. Indiferent de această sugestie pe care o facem, pentru cercetarea noastră, cel mai important aspect era să demonstrăm că procesul didactic și cel de evaluare online a cunoștințelor se pot realiza cu ajutorul unor instrumente informatice folosite gratuit la scară largă și aflate la îndemâna tuturor.

Fără a avea pretenția de a fi exhaustivi, considerăm că exercițiile de evaluare descrise pot fi adaptate, ameliorate și dezvoltate de către profesorii de RSL și că acestea pot fi extinse și la alte discipline.

Sperăm ca prezentul articol să contribuie la o mai bună cunoaștere a inventarului de metode, forme și strategii de evaluare online pentru competențele RLS de către profesorii, cercetătorii și studenții interesați de predarea RLS și de evaluarea competențelor lingvistice online.

Bibliografie

1. ****, Cadrul European Comun de Referință pentru limbi*, 2001, URL https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-2-cefr-3.3-common-reference-levels-self-assessment-grid (data ultimei consultări 24.08.2020).
2. ***, *Ordinul nr. 4247/2020 pentru modificarea și completarea Metodologiei de evaluare anuală a activității personalului didactic și didactic auxiliar, aprobată prin Ordinul ministrului educației, cercetării, tineretului și sportului nr. 6.143/2011*. Text publicat în Monitorul Oficial, Partea I nr. 413 din 19 mai 2020.
3. Azevedo 2019: Ana Azevedo, José Azevedo, *Handbook of Research on E-Assessment in Higher Education*, Hershey, IGI Global, 2019.
4. Botnariuc 2020: Petre Botnariuc et alii, *Şcoala online. Elemente pentru inovarea educației. Raport de cercetare evaluativă*, București, Editura Universității din București, 2020.
5. Chao 2009: Lee Chao, *Utilizing open source tools for online teaching and learning: Applying Linux technologies*. Hershey/New York, Information Science Reference, 2009.
6. Clark 2006: Susan J. Clark, Christian M. Reiner, Trav Johnson, *Online Course-Ratings and the Personnel Evaluation Standards* în vol. Williams et alii, *Online Assessment, Measurement, and Evaluation: Emerging Practices*, Hershey/London/Melbourne/Singapore, INFOSCI, 2006, p. 61–75.
7. Karsenti 2001: Thierry Karsenti, Francois Larose, *Les TIC : au coeur des pédagogies universitaires*, Montréal, Presses universitaires du Québec, 2001.
8. Depover 2009: Christian Depover et alii, *Enseigner avec les technologies: Favoriser les apprentissages, développer des compétences, Montréal*, Presses universitaires du Québec, 2009.
9. Khursheed 2003: Bridget Khursheed, *Online Learning for the Real World: Diploma in Computing via the Internet* în vol. Ghaoui, Claude, *Usability Evaluation of Online Learning Programs*, Hershey, Idea Group Publishing, 2003, p.159–176.
10. Thormann 2012: Joan Thormann, Isa Kaftal Zimmerman, *The Complete Step-by-Step Guide to Designing and Teaching Online Courses*, New York, Teachers College Press, 2012.
11. Williams 2006: David Williams, Scott Howell, Mary Hricko, *Online Assessment, Measurement, and Evaluation: Emerging Practices*, Hershey/London/Melbourne/Singapore, INFOSCI, 2006.